ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN DESDE LA REALIDAD IBEROAMERICANA

Eladio Sebastián-Heredero
José Luis Bonilla Esquivel
Alberto Gárate Rivera
(editores)

EDITORIAL
CETYS
UNIVERSIDAD

ESTUDIOS SOBRE EDUCACION DESDE LA REALIDAD IBEROAMERICANA

Eladio Sebastian-Heredero
José Luis Bonilla Esquivel
Alberto Gárate Rivera
(editores)

Textos de:

Ana Claudia Bortolozzi
Ana Emília Fernandes
Andreea Gabriela Pana
Andreza Marques de Castro Leão
Aparecido Renan Vicente
Camila Fernanda Bassetto
Cecilia Osuna Lever
Cristiane da Costa Carvalho
David Alejandro Ornelas Gutiérrez
David Ruete Zúñiga
Diana Flores-Noya
Dirce Charara Monteiro
Esther Rivas-Rivero
Fabiana Aparecida Prenhaca Giacometti
Héctor Hernando Fernández Rincón
Jairo Steffan Acosta Vargas
Janaina de Oliveira
José Luís Bizelli
Karla María Díaz López
Luci Regina Muzzeti
Margarita Aravena Gaete
Maria Angela Barbato Carneiro
Maria Elena Aquino Dutra
Maria Fernanda Celli De Oliveira
Maria Teresa Miceli Kerbauy
Mario Martín Bris
Medardo Plasencia Castellanos
Mohammed El Homrani
Neide de Aquino Noffs
Rene Ploeger Mansueli
Ricardo Jorquera Gutiérrez
Sandra Machado Lunardi Marques
Seiri Adilene Garcia Aldaco
Viviana Poblete Díaz
Washington Cesar Shoiti Nozu

Dr. Fernando León García
Rector del Sistema Cetys Universidad

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Jorge Ortega Acevedo
Coordinador del Programa Editorial

Estudios sobre educación desde la realidad iberoamericana

D. R. © Los autores

D. R. © Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
(Programa Editorial del Cetys Universidad)
Calzada CETYS, colonia Rivera s/n
Mexicali, Baja California, C.P. 21259
www.cetys.mx

Primera edición digital, 3 de febrero de 2023

ISBN: 978-607-99859-4-3

Diseño editorial: Rosa Espinoza
Última lectura y corrección: Néstor de J. Robles Gutiérrez

Hecho en México / Made in Mexico

EDITORES

Eladio Sebastián-Heredero
Doctor en educación por la Universidad de Alcalá (España). Postdoctorado en educación por la Universidad Estatal Paulista "Júlio Mesquita Filho" de São Paulo (Brasil). Cátedra Distinguida de Educación 2016 por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Cetys), profesor doctor jubilado de la Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares-España), profesor visitante extranjero de la ufms (Campo Grande-MS)

José Luis Bonilla Esquivel
Licenciado en filosofía con maestría y doctorado en educación. Actualmente es el Director del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades en el Cetys Universidad. En 2021 organizó el Encuentro Iberoamericano de Educación, Una mirada a la pedagogía de la pandemia, modalidad en línea, el cual tuvo como sede al Cetys Universidad, Campus Tijuana, Baja California, México.

Alberto Gárate Rivera
Doctor en educación. Actualmente ocupa la Vicerrectoría Académica del Sistema Cetys Universidad, México. En años recientes ha incursionado en diversos proyectos relacionados con la pedagogía de la alteridad, en estrecha colaboración con el grupo de Teoría es Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Autor de la obra *El profesorado frente a la pandemia* (2020).

COMITÉ CIENTÍFICO

Francimar Oliveira Miranda De Carvalho (Universidade Federal Do Maranhão, Brasil)
Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá, España (2008). Actualmente es Profesora de la Universidade Federal do Maranhão -UFMA- (Brasil). Coordinadora del Curso de Pedagogía de la misma UFMA. Investiga y tiene experiencia en el área de educación y de gestión educativa.

Gabriela Croda Borges (Universidad Popular Autonoma del Estado de Puebla, México)
Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alcalá en España. Maestra en Educación por la Universidad Anáhuac. Directora académica de la Maestría en Pedagogía (Docencia y Dirección educativa). Decanatura de la Facultad de Educación UPAEP. Tiene experiencias en innovación educativa y curricular gestión y evaluación de la calidad académica; desarrollo profesional docente y ética profesional.

Gladys Del Camen Medina-Morales (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México)
Doctora en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líder del Grupo de Investigación Estudios prospectivos en sociedad y educación. Miembro de la Red de Apoyo a Gestión Educativa. Miembro de Registro Conacyt de Evaluadores Acreditados (RCEA). Desarrolla investigación en las áreas de tecnología educativa, estudios prospectivos y temas relacionados a la formación en investigación en estudiantes de pre-grado.

Jacqueline Lidiane de Souza Prais (Universidade Federal De Rondônia, Brasil)
Doctora en Educación por la Universidade Estadual de Londrina -UEL- (Brasil). Actualmente profesora en la Universidade Federal de Rondônia -UNIR-, Campus de Ariquemes. Líder del Grupo de Investigación en Políticas Públicas, Educación Inclusiva y Accesibilidad Pedagógica del Amazonas (GPAM). Desarrolla investigaciones en: Formación de profesores, Educación Especial, Educación Inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje; Planificación escolar, Prácticas pedagógicas.

Juan Pablo Catalan Cuetos (Universidad San Estanislao Koska [USEK], Chile)
Doctor en Educación por la Universidad Alcalá de Henares (España). Actualmente profesor de la Universidad SEK, Santiago (Chile) y ejerce como coordinador de la Unidad de Currículo y Evaluación en el mismo SEK. Investiga y desarrolla sus trabajos en las áreas de educación, con énfasis en planificación, currículo y evaluación.

|CONTENIDO|

8 | Presentación

Eladio Sebastián-Heredero
José Luis Bonilla Esquivel
Alberto Cárate Rivera

12 | Prólogo

Adriana Martínez Arias

14 | Capítulo 1
Liderazgo y gestión educativa en la implementación de modelo de gestión de calidad de la educación parvularia chilena

Adriana Martínez Arias
Juan Pablo Neira
Silvio Cuello
Luz Helena García

24 | Capítulo 2
El papel de las políticas públicas en la expansión de la educación superior brasileña en el siglo XXI

Janaina de Oliveira
Maria Teresa Miceli Kerbauy

44 | Capítulo 3
Políticas públicas sobre educación financiera escolar en brasil: ¿dónde estamos y a dónde vamos en el Estado de São Paulo?

Ana Emília Gomes Fernandes
Camila Fernanda Bassetto

60 | Capítulo 4
Clima de aula y uso de herramientas tecnológicas en modalidad virtual: percepciones de estudiantes universitarios

Karla María Díaz López
Seiri Adilene García Aldaco
José Luis Bonilla Esquivel

79 | Capítulo 5
Infancia y ciudadanía: un análisis desde la praxeología
Maria Angela Barbato Carneiro
Sandra Lunardi Machado Marques

92 | Capítulo 6
Desarrollo humano y cuidado por la integridad de la persona
Medardo Plasencia

102 | Capítulo 7
Freud y Althusser: sentimiento de culpa y cuestionamiento del sujeto en la escuela
Rene Ploeger Mansueli
Ana Claudia Bortolozzi

122 | Capítulo 8
Prácticas educativas inclusivas para alumnos sordos inmigrantes en Brasil
Eladio Sebastián-Heredero
Maria Elena Aquino Dutra

140 | Capítulo 9
Derecho a la accesibilidad y a la educación de personas con discapacidad: contribuciones internacionales y brasileñas
Cristiane Da Costa Carvalho
Washington Cesar Shoiti Nozu

157 | Capítulo 10
Aproximación al estudio del sexismo ambivalente en centros educativos para personas adultas
Andreea Gabriela Pana
Esther Rivas-Rivero
Jairo Steffan Acosta Vargas

171 | Capítulo 11
La educación sexual en el ámbito escolar: posibles relaciones y contradicciones
Maria Fernanda Celli De Oliveira
Luci Regina Muzzeti

183 | Capítulo 12
Opinión de los padres sobre la educación sexual en la escuela
Andreza Marques De Castro Leão
Aparecido Renan Vicente
Fabiana Aparecida Prenhaca Giacometti

204 | Capítulo 13
Educación y transformaciones: alternativas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Neide de Aquino Noffs
Maria Angela Barbato Carneiro

217 | Capítulo 14
Habilidades del pensamiento superior en la formación docente
Margarita Aravena, Diana Flores
David Ruete, Mohammed El Homrani, Ricardo Jorquera

228 | Capítulo 15
Instrumento evaluativo de los saberes da lengua portuguesa en la formación inicial de los alumnos del curso de pedagogía
Dirce Charara Monteiro

245 | Capítulo 16
La plataforma Moodle como innovación semipresencial, para mejorar procesos de titulación en pedagogía
Héctor Hernando Fernández Rincón

264 | Capítulo 17
Prácticas docentes y percepción de profesores universitarios sobre logro de los aprendizajes en el aula virtual
Cecilia Osuna Lever
Seiri Adilene García Aldaco
David Alejandro Ornelas Gutiérrez

282 | Capítulo 18
Evaluación docente en el posgrado brasileño: cambios recientes
José Luís Bizelli

294 | Sobre los autores

PRESENTACIÓN

Eladio Sebastián-Heredero
José Luis Bonilla Esquivel
Alberto Gárate Rivera

Haciendo una revisión de la literatura observamos que son muchos los autores que indican diferentes competencias que debería tener el docente actual como consecuencia de los cambios que está sufriendo la sociedad y por ende la educación (Alegre, 2010; Fernández Batanero, 2013; Timperley; Alton-Lee, 2008; Zabala; Arnau, 2007).Buscando un concepto consensuado diremos que competencia consiste en una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a algún tipo de situaciones. Esta definición, siguiendo a Le Boterf (1995), tiene cuatro componentes a ser considerados: Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, pero sí que precisan de ellos ya que los movilizan o integran. Esta movilización sólo resulta pertinente en un determinado y único contexto, lo bueno es que se pueden utilizar o integrar en otras situaciones parecidas. Poner en funcionamiento una competencia pasa por operaciones mentales complejas, que permiten realizar una acción adaptada a cada contexto. Las competencias profesionales se crean con formación; pero también con entrenamiento y práctica.

Queremos comenzar esta discusión sobre las competencias docentes para el siglo XXI con las aportaciones de Perrenoud (2004) cuando habla de las diez grandes familias de competencias, dejando fuera las que son obvias derivadas de la necesidad de ser un experto en su disciplina, que resumidas son: organizar y animar

situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Otro referencial básico lo encontramos en Pérez (2005) quien establece varias competencias docentes que las agrupa en torno a cinco grandes ejes que son: comunicacionales; organizativas; de liderazgo pedagógico; científicas y de evaluación y control. Se destaca un grupo de competencias que podríamos llamar creativas o innovadoras, muy importantes para el docente actual, entre las que destacamos: aplicación de recursos innovadores; formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos o realización de proyectos innovadores, algo muy necesario en el docente desde la perspectiva inclusiva.

De otro lado, Ayala (2008) habla de cinco grandes competencias todas ellas muy ligadas a procesos: diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos; experto en su disciplina académica; facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno; evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso y, para finalizar, un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.

Desde una óptica de profesionalización docente, no hay la menor duda de que las competencias docentes han sido tomadas como referencias, para muchos de los debates de por dónde ir en materia de educación; ahora bien, debemos de pensar que a los profesores les cuesta entender que nuestros alumnos del día de hoy a veces no comprenden o no aprenden, puesto que han olvidado el camino que hace el conocimiento. Por eso, obras como esta pueden ayudar para reflexionar dónde estamos y para dónde podemos ir o profundizar para conseguir la tan anhelada calidad de la educación.

En definitiva, lo que se pretende es que los docentes tengan a su mano gran cantidad de recursos, de ideas, de experiencias, de alternativas, de investigaciones o de modelos, para que cuando sea necesario puedan ponerlos en práctica en sus salas de aula. No existe una regla fija o una receta que indique lo que sirve para todos los contextos educativos, porque no hay dos grupos de estudiantes iguales, pero está claro que el docente debe de ir desarrollando sus competencias, estas u otras, para desarrollar su tarea.

Aquí encontramos trabajos de diferentes contextos y países, pero todos ellos con un común denominador el principio de la búsqueda de una mejor educación

para todos, fruto de la colaboración internacional e interuniversitaria impulsada inicialmente por la Universidad de Alcalá (España) y la Universidad Estadual Paulista (Brasil) que poco a poco fue agregando a otros países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú o Portugal y multitud de Instituciones de Enseñanza Superior que han ido incorporando miembros y sinergias que hacen posible presentar esta obra colectiva.

Como organizadores, nuestro más profundo agradecimiento y todos y cada uno de los autores que aquí se hacen presentes, con todos los equipos que están por detrás; y, por supuesto, a CETYS Universidad que ha hecho posible la materialización de este trabajo y su presentación a la sociedad y a la comunidad docente para un fin mayor.

A los lectores, una buena lectura y ahora que la conocen hagan suyas las ideas que les sean útiles y las practiquen y si tienen las suyas propias y las consideran exitosas, los animamos a que las divulguen. En esta tarea estamos todos juntos y solo podremos mejorar desde planteamientos colaborativos y altruistas.

Referencias

Alegre, O. M. *Capacidades docentes para atender la diversidad*: una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá: Eduforma, 2010.

Ayala, F. *El modelo de formación por competencias*. 2008. https://slideplayer.es/slide/1036187/

Bachelard, G. *La formation de l'esprit scientifique*. París: Vrin, 1996.

Booth, T. y Ainscow, M. *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE, 2000.

Fernández Batanero, J. M. Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Esenada, v. 15, n. 2, p. 82-99, 2013.

Huberman, M. Las fases de la profesión docente. *Quaderns digitals*, Barcelona, n. 186, p. 5-8, 1989.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*: essai sur un attracteur étrange. Paris: Les éditions d'organisations.

Meirieu, P. (1992). *Aprender sí... pero cómo*. Barcelona: Octaedro.

Pérez, M. J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *8* (1), 1-4

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro (México): Ed. Monte Albán.

Timperley, H. y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: an alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education, v. 32*, n. 1, 328-369.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

PRÓLOGO

Adriana Martínez Arias

Transitar por los caminos de la educación en Iberoamérica es reconocer múltiples y similares dimensiones que nos hacen pensar en una problemática común. Desde la educación inicial hasta la educación superior, pasando por los retos y fortalezas de nuestras comunidades de profesores y estudiantes que hacen posible el acto educativo. La educación es un lente que se ajusta y se expande y tiene filtros y matices para hacerla única en cada contexto geográfico y cultural.

En Iberoamérica, la educación es también sinónimo claro de movilidad social, la esperanza que tienen nuestros pueblos de generar mejores condiciones de vida para las generaciones por venir. En sintonía con lo anterior, esta obra de "Estudios sobre Educación desde la Realidad Iberoamericana", producto del trabajo riguroso de investigadores en diversos países del continente, destaca la interrelación entre educación y políticas públicas, como deuda que tienen los estados para generar condiciones sostenibles para el florecimiento de la educación y, por consiguiente, de la equidad social en cada país. Las temáticas abordadas nos unen más que alejarnos, desde el liderazgo y la gestión, hasta las herramientas tecnológicas, la innovación y la formación ciudadana. Desde el clima en el aula y el desarrollo humano integral, hasta la filosofía, la inclusión, la interculturalidad y la sexualidad.

Se explora el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida, conscientes de que los cambios demográficos, el entorno global incierto y la aceleración en las transformaciones sociales necesariamente nos invitan a actualizarnos permanentemente. Pero también se hace énfasis en esas habilidades de pensamiento

superior, porque no podemos perder el foco de una educación que se interiorice significativamente y nos permita mirar al mundo desde una perspectiva crítica.

Hay temas que, si bien no son nuevos ni emergentes, sí cobran importancia reciente en todos los niveles educativos. Se trata de la evaluación, aquella dimensión que va abriéndose camino para volverse protagonista de cualquier sistema educativo. Hoy en día sabemos que un sistema de evaluación coherente y bien diseñado es condición necesaria para hablar con certeza de calidad. Más allá de hacer parte de una estructura de *rankings* y pruebas estandarizadas, la evaluación nos permite mirarnos al espejo tanto a docentes como a estudiantes para identificar brechas por cerrar, oportunidades de mejora y el horizonte que debemos trazarnos para seguir avanzando.

Ha sido un privilegio acompañar desde Colombia el trabajo colaborativo de colegas pertenecientes a prestigiosas instituciones en distintos países de este continente, un territorio de valiosa diversidad y que emerge como esperanza para el mundo. Agradecimientos especiales a CETYS Universidad por su permanente liderazgo, y deseo a los lectores se deleiten con esta valiosa obra.

Capítulo 1

LIDERAZGO Y GESTIÓN EDUCATIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA

Liderança e gestão educativa na implementação do modelo de gestão da qualidade na educação pré-escolar chilena.

Mario MARTIN Bris
Viviana POBLETE Díaz

Introducción

Esta investigación formó parte de un proceso de acompañamiento y asesoría pedagógica, a las unidades educativas denominadas Jardines Infantiles y Salas Cuna Vía Transferencia de Fondos, del Departamento de Educación Municipal de la comuna de Padre Las Casas, región de La Araucanía de Chile.

En estos establecimientos del nivel de Educación Parvularia, se desarrolló un trabajo permanente y constante de gestión educacional, basado en una metodología activa participativa, con la finalidad de generar en cada establecimiento, un proceso orientado a la transformación y al cambio, cuyo objetivo principal estuvo centrado en responder de manera efectiva a la necesidad de mejora continua

de estas unidades educativas, considerando para ello los desafíos que plantea el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP) (JUNJI, 2013).

Cabe destacar que este estudio se desarrolló desde una perspectiva organizacional y sistémica, dado que, como sugiere Lorenzo-Delgado (2010, p. 53), "gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer", generando la sinergia y sostenibilidad de los procesos organizacionales.

De lo anterior, se desprende la motivación de estudiar y aportar en esta temática, toda vez que, junto con hablar de gestión educacional, esta debe ser concordante con el Modelo de Gestión de Calidad que proponen el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para la Educación Parvularia de Chile.

Frente a este escenario, el Departamento de Educación Municipal de la comuna de Padre Las Casas y sus Jardines Infantiles y Salas Cuna, necesitaron del apoyo y asesoría de los investigadores, los que, en conjunto con los equipos de gestión, buscaron las mejores estrategias que permitieran mejorar y transformar las prácticas de liderazgo y gestión educativa, pues el modelo así lo sugiere, al proponer aspectos nuevos a considerar. De igual forma, los equipos de gestión tenían que ir aprendiendo en la marcha, ya que el modelo debía ser conocido, comprendido y aplicado eficaz y eficientemente.El cambio entonces, no solamente se observaba, sino que era una condición para una adecuada gestión educativa. El desafío fue, administrarlo con excelencia, de manera de tomar las acciones que le son propias y constituirlas en herramientas que permitieran un adecuado proceso de evolución y desarrollo organizacional. En este sentido, una acción de esta naturaleza es más efectiva si es debidamente planificada. Aquí es donde surgió la importancia de la planeación de la intervención, ya que permitió delimitar su filosofía y establecer prioridades a corto, mediano y largo plazo. La base fundamental de su desarrollo fue un diagnóstico de la situación presente, considerando un análisis del pasado y proyectándose hacia el futuro, buscando dar respuesta a las interrogantes de dónde venimos, hacia dónde vamos y adónde queremos llegar, el cual también se caracterizó por el rol protagónico de los equipos de gestión de los Jardines Infantiles y Salas Cuna, pues:

> los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema […], en la información que debe obtenerse al respecto, […] en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro (Martínez, 2009, p. 240).

A partir de lo anterior, los propósitos de la investigación fueron los siguientes:

- Contribuir al mejoramiento continuo para la gestión de calidad en los Jardines Infantiles y Salas Cuna, potenciando el desarrollo profesional de la investigación en este campo, lo que permitirá ampliar el conocimiento en relación con la temática para, posteriormente y con un diagnóstico preciso de la realidad, ser un referente efectivo desde el rol profesional actual como líder transformacional
- Aportar en la generación de conocimiento que contribuya al diálogo y debate académico en las Instituciones de Educación Superior responsables de la formación de los y las Educadoras de Párvulos, especialmente pensando en aquellos profesionales que tendrán que asumir el rol directivo en las unidades educativas, una vez que egresen del pregrado.
- Ser un aporte ante la escasa literatura existente en la materia, considerando que la mayoría de los autores que investigan y escriben sobre gestión educacional de calidad en Chile, se refieren a la gestión que apunta a establecimientos de nivel básico y medio. Sin embargo, en lo referido a la gestión específica para establecimientos de Educación Parvularia, la literatura existente es extremadamente escasa.

Metodología o procedimiento de investigación

Los investigadores se vincularon e integraron al grupo en estudio de forma tal, que a la vez que se fue transformando la actitud del grupo, ellos también fueron desarrollando un proceso de cambio que les permitió aplicar, durante la investigación, aspectos claves de la mejora continua.

El diseño de la investigación fue dialéctico, formando un espiral ascendente, donde el análisis y la reflexión del grupo, fueron creando nuevas informaciones que permitieron elaborar propuestas de intervención que conducen a nuevas informaciones y así, generar nuevos aprendizajes.

Al respecto, Guba y Lincoln (1984) sostienen que la transformación que se busca a través del diálogo debe ser dialéctica a fin de que permita transformar la ignorancia y las falsas aprehensiones de la realidad en una conciencia informada que promueva los cambios en las estructuras, a partir de las acciones que van evolucionando de manera ascendente.

De acuerdo con Colmenares (2012), cada paradigma merece una metodología acorde que haga más fácil el desarrollo de los procesos investigativos. En el

caso del crítico-social, está la investigación-acción o investigación-acción participativa que orienta los procedimientos, técnicas e instrumentos asumidos por los investigadores. Así, a la luz de los aportes de Colmenares (2012, p. 103), se puede señalar que:

> El paradigma crítico-social o socio crítico, según Guba (1984, como se citó en Krause, 1995), da una respuesta diferente del positivismo y pospositivismo a la pregunta epistemológica, solucionando el problema de imposibilidad de la neutralidad; incluyendo los valores explícita y activamente en el proceso de investigación y en atención a los tres planos o dimensiones tenemos lo siguiente: a) una ontología realista o realista crítica, b) una epistemología subjetivista, en el sentido de incluir los valores, y c) una metodología dialógica transformadora.

En el caso particular de esta investigación, los integrantes del equipo de gestión de cada unidad educativa han desarrollo estilos de liderazgo y gestión educativa tendientes a fortalecer sus prácticas pedagógicas y dar cumplimiento a las exigencias planteadas por la Junta Nacional de Jardines Infantiles y el Departamento de Educación Municipal de Padre Las Casas.Muchas veces, estas prácticas y el éxito de sus resultados han estado enfocados en el cumplimiento de metas institucionales establecidas para la modalidad Vía Transferencia de Fondos y de las observaciones y desafíos planteados por las asesoras técnicas de la JUNJI, no así, para un mejoramiento crítico reflexivo que propicie una mejora continua en la búsqueda de la calidad total.

Para cumplir con el propósito de la investigación, el método que se utilizó fue el cualitativo, ya que la perspectiva humanista que lo caracteriza implica una apertura al otro y a lo social (Taylor y Bogdan, 1987; Blasco y Pérez, 2007; Villegas y González, 2011), así como hacia la generación de conocimiento de la realidad social (González, 2013; Portilla, Rojas y Hernández, 2014).Por todo lo anterior, es que resulta importante señalar que esta investigación tuvo una duración de dos años, período en el cual los investigadores mantuvieron una interacción permanente y continua en cada unidad educativa, y con permanencia directa en la sala de actividades y reuniones de planificación técnica. También se formó parte activa de la gestión del proceso educativo, siendo un miembro más del equipo de gestión, teniendo el cuidado de interactuar con los informantes de un modo natural y no intrusivo en reuniones técnicas, de capacitación y de reflexión educativa, en donde el foco principal estuvo centrado en el liderazgo directivo y la gestión educativa.

En el caso específico de este estudio, la investigación-acción, como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico (Ander-Egg, 1990, como se citó en Oliveira y Waldenez, 2010), se centró en analizar la relación directa entre el Modelo de Gestión de Calidad y las prácticas de los equipos de gestión de los Jardines Infantiles y Salas Cuna VTF de la comuna de Padre Las Casas, en aspectos como el liderazgo directivo y la gestión de procesos educativos.

Resultados o discusión

En el contexto de la interacción con el medio que les cobija, las instituciones y las organizaciones educativas deben buscar la mejor manera de adaptarse a los cambios que se generan en él, con lo que la investigación cobra real importancia, ya que producto de los avances hacia procesos de mejora educativa de la JUNJI y del Ministerio de Educación, se llevó a cabo la creación y puesta en marcha del MGCEP.

Considerando los aportes de Latorre (2000), los investigadores adoptaron un rol de mediadores, facilitando el diálogo entre los integrantes del equipo de gestión de cada unidad educativa, actuando como una figura neutral e imparcial. Esta situación llevó a asumir un rol de acompañamiento en cada establecimiento y ser un integrante más del equipo de gestión. Cada uno de los encuentros con los equipos de las unidades educativas, estuvo centrado en favorecer el desarrollo profesional y personal de los integrantes del establecimiento, buscando que cada uno asumiera la responsabilidad de su propia evolución. De esta manera, los diversos equipos fueron desarrollando autonomía y control progresivo de sus acciones, además de rescatar la necesidad de establecer espacios para la reflexión y el análisis de la práctica pedagógica.En este escenario, el MGCEP presenta como primer principio, un liderazgo con visión de futuro. Mediante este principio, la directora del jardín infantil debe impulsar el desarrollo de la calidad y asegurar su aplicación en el establecimiento, contando con la activa participación de la comunidad educativa (directivos, equipo pedagógico y familias), más allá de los esfuerzos que pueda hacer en desarrollar una administración y gestión de la unidad educativa pues, como señala Lorenzo-Delgado (2010, p. 53): “Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo”. Lo anterior, se plantea como un desafío para los equipos educativos de los establecimientos, toda vez que su trabajo de gestión se enfoca principalmente en tareas propias de un proceso administrativo básico, sin evidenciar, efectivamente, condiciones en que se desarrolle y manifieste un verdadero liderazgo en el equipo de gestión.

Las Salas Cuna y Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos son organizaciones complejas que se encuentran en constante movimiento, por lo que la innovación "pasa necesariamente por los cambios organizativos, el desarrollo docente y la mejora de los aprendizajes del alumnado" (Monge y Torrego, 2017, p. 168), y con ello, surgen nuevos desafíos para constituir y fortalecer reales equipos de gestión, ya que hoy en día la función directiva recae solamente en la Educadora Directora de la unidad. Así entonces, sería este equipo el que debiera incorporar nuevas formas para gestionar, no sólo en el ámbito administrativo, sino, sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza y, más específicamente, en relación con el MGCEP, es decir, los resultados de aprendizaje de los niños, así como también las metas institucionales y la satisfacción de las familias. Todo lo anterior debiera encontrarse situado dentro de una misión compartida, con objetivos claros, un trabajo colaborativo y sobre la base de la constitución de comunidades de aprendizaje que faciliten la autorregulación y procesos que se focalicen en la innovación y la mejora, aunque en muchos casos esta pretensión se convierte en un cambio paradigmático que no resulta fácil de abordar, ni resultan suficientes los esfuerzos que puedan nacer desde la propia organización educativa, lo cual da cuenta, como señala Monge y Torrego (2017, p. 168) que "esto no es una tarea sencilla para los centros educativos, ya que en muchas ocasiones necesitan de apoyo externo que ayude al cambio orientado a la mejora".

Sin perjuicio de lo anterior, en base al trabajo desarrollado en la investigación –observación, análisis de documentos, entrevistas y generación de conocimiento empírico–, en las Salas Cuna y Jardines Infantiles, no se ha instalado el valor social de la cooperación en el sentido planteado por Rappaport y Echeita (2018), quienes señalan la necesidad de que "debería ser transversal en un centro educativo", pues los hallazgos indican que hay conducción guiada por la improvisación y el activismo, es decir, está la voluntad, el deseo de hacer la tarea (conducir), pero cuando no están los instrumentos claves orientados de esta función, difícilmente quien conduce y quien es conducido, podrán detenerse a analizar sus prácticas de liderazgo y así avanzar de manera organizada, clara y sistemática, hacia el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales, ya que todo proceso de innovación docente, como el propuesto a partir del MGCEP "supone una complejidad llena de aspectos facilitadores y restrictores" (Monge y Torrego 2018, p. 633), como el conducir y dejarse conducir, o hacer pausas para analizar las prácticas de conducción o liderazgo.

Así, entonces, se puede señalar que la conducción está centrada en tareas administrativas, en la solución de problemáticas emergentes y en la mantención

de un clima organizacional que pueda definirse como estable, relevando para ello, el bienestar de los adultos por sobre la satisfacción de las necesidades y los requerimientos de los niños que asisten a estos establecimientos, generando poca estabilidad y desconcierto al equipo sobre los elementos fundamentales de gestión de la unidad educativa, alejándose de la construcción de una comunidad de aprendizaje impulsora de valores como la solidaridad y el apoyo entre iguales, en el sentido planteado por Escudero (2012).

Las actividades referidas a alianza estratégica indican que la directora/educadora gestiona y centra su tarea en realizar un diagnóstico para conocer con qué redes de apoyo cercanas cuenta en su unidad educativa y, sobre esos resultados, elabora sus planes de acción, sin una clara y coherente relación con las metas, objetivos y lineamientos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta situación genera, nuevamente, un accionar y una toma de decisiones sobre la base del hacer por hacer y del cumplir con planes que son obligatorios por parte de las tareas de gestión de la dirección.Profundizando en lo expuesto, las directoras enfocan su tarea en conducir al equipo y comunidad educativa, principalmente, a través de reuniones técnicas, las cuales carecen de una intencionalidad clara que diga relación con un sistema armónico y virtuoso referido a mirar si los resultados obtenidos por la planificación estratégica, táctica y operativa, dan respuesta al fin y a los objetivos para los cuales esta organización existe, sino que, más bien, se centran en la organización y planificación de las experiencias educativas, alejándose del aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica y didáctica para aprender a vivir sin conflictos y de una educación para la ciudadanía (Rayón, 2013).

Los hallazgos también indican que, la labor de la dirección está centrada principalmente en el proceso, y este proceso prioriza el cumplimiento de acciones y documentos del ámbito administrativo, por ejemplo, evidencias de las acciones planificadas, (fotografías y registros de asistencia). Esto quiere decir, que hay una sobrevaloración de los verificadores que garanticen que se ha realizado la tarea, pero no hay un proceso de análisis de resultados y/o sistematización de la evaluación que indique si todas y cada una de las acciones planificadas, efectivamente, permiten el logro de los objetivos y metas formuladas. Situación contraria a lo sostenido por Gajardo y Ulloa (2016, p. 7) cuando plantean que "compartir el liderazgo, […] implica: la creación de estructuras que invitan a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje".

Resulta interesante para este estudio considerar la poca o, en algunas ocasiones, nula articulación entre estas subdimensiones, las cuales al abordarse sin claridad, afectan la toma de decisiones y, por lo tanto, promueven un liderazgo

de los equipos de gestión y comunidad educativa en un sentido poco conocido y compartido por todos los integrantes, situación que lleva a situarse en un liderazgo con una capacidad de gestión directiva débilmente empoderada, que se desvía del foco central de su accionar, que no es otro que favorecer el desarrollo integral de los niños pertenecientes a las unidades educativas estudiadas.

Consideraciones finales

Conforme a la definición del MGCEP con que se ha desarrollado esta investigación, se puede evidenciar la importancia e influencia positiva de este marco referencial de calidad, que sugiere buenas prácticas de liderazgo y gestión de procesos educativos, para cada uno de los Jardines Infantiles y Salas Cuna Via Transferencia de Fondos de la comuna de Padre Las Casas, en particular; pero, que también es aplicable a la Educación Parvularia de Chile, en su dimensión general.

No obstante, lo significativo de los logros alcanzados, se puede concluir que existe un desafío de base fundamental para los equipos educativos de los Jardines Infantiles y Salas Cuna de la comuna de Padre Las Casas, toda vez que los investigadores pudieron comprobar que falta un mayor y mejor nivel de comprensión y aplicación del real significado y alcance de un Modelo de Gestión de Calidad en las prácticas de liderazgo y gestión de procesos educativos.

El MGCEP, sin lugar a dudas, influye de manera significativa en la gestión de calidad de los Jardines Infantiles y Salas Cuna, los cuales visualizan este instrumento como el referente orientador, sin que por ello se constituya en una receta ni en una pauta que se debe seguir sin la debida consideración del contexto interno y externo, propio de cada establecimiento, sino más bien, este modelo representa una referencia para el funcionamiento de una organización educativa, que debe plantear la excelencia en su quehacer como una máxima propia de su condición formadora. Así también, requiere instalar en sus prácticas de gestión y liderazgo, procesos de mejora continua, reflexionando permanentemente sobre sus prácticas, como una acción necesaria para constituirse en una organización que aprende: “el concepto de calidad va unido a otros como lo son los de ‘mejora continua’, proceso que implica a los trabajadores pequeñas acciones y continuadas, evaluación y decisión conjunta o procesos de mejora continua”. (Martín-Bris, 2001, p. 18)

De igual forma, se puede evidenciar la importancia e influencia positiva de este marco referencial de calidad porque invita, de una manera permanente y continua, a la autorregulación de los equipos educativos y a un ciclo reflexivo

permanente en búsqueda de la calidad como un horizonte propio de la Misión y la Visión estratégica de una organización educativa.

Frente a lo anteriormente señalado, se requiere y se hace exigible la profesionalización del rol de los profesionales de la Educación Parvularia, pues requiere con ello, valorar la importancia y el significado de su labor educativa, lo cual trae consigo exigencias de un conocimiento disciplinar y pedagógico, que incorpore, en el sentido planteado por Domingo (2013), prácticas de reflexión crítica individual y colectiva sobre la base de aspectos éticos y sociales.

Referencias

Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdfColmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, *3*(1), 102-115. https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia.

Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, *30*(2), 109-128. https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751Gallardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, concepto y tensiones*. *Nota Técnica N° 6, Lideres Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad, 13*(1), 60-63. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3313/1/GonzalesElvia_2013_estadocuestioninvestigacioncualitativa.pdfGuba. E. y Lincoln, Y. (1984). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Sage Publications.

JUNJI. (2013). *Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia*. Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Latorre, H. (2000). *La evaluación escolar como mediación:* enfoque sociocrítico. UPTC.

Lorenzo-Delgado, M. (2010). La dirección escolar como liderazgo. En M. Martín Bris y J. Gairín Sallán (coords.). *Directivos en educación para el siglo XXI* (pp. 49-67). Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

Martín-Bris, M. (Coord.) (2001). *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Alcalá de Henares: Ed Universidad de Alcalá.

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Monge, C. y Torrego, J. (2017). Asesoramiento colaborativo y aprendizaje cooperativo: Implicaciones en el desarrollo profesional y personal. (pp.168-170). En F.J. Murillo (Coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. RILME.

Oliveira, V. y Waldenez, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 53(5), 2-13. https://doi.org/10.35362/rie5351716

Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria*, *3*(2), 86-100. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192/pdf34

Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, *57*(3), 3-27. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para os centros escolares. *Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento*, *238*, 137-155. https://vlex.es/vid/aprendizaje-cooperativo-oportunidad-cambio-785483237Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Básica.

Villegas, M.M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas, 10* (2), 35-59. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-147

Capítulo 2

EL PAPEL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA EN EL SIGLO XXI

O papel das políticas públicas na expansão do ensino superior Brasileiro no século XXI

Janaina de OLIVEIRA
Maria Teresa Miceli KERBAUY

Introdução

O processo de expansão do ensino superior no Brasil ao longo do século XX acompanhou a trajetória de diversas nações da América Latina, principalmente após 1945, mas em escalas menores que na Europa ocidental e nos Estados Unidos. Este processo ocorreu nos países desenvolvidos após a falência do regime fordista para o sistema de acumulação flexível que trouxe novas formas organizacionais e tecnologias produtivas, fornecendo um alicerce à superação da rigidez do fordismo. Até os anos de 1970, o Estado tinha muitas obrigações através do Welfare State (Estado de Bem-Estar Social), por meio do salário social: gastos de seguridade social, assistência médica, educação e habitação com intuito de combater a exclusão das maiorias (Harvey, 1992; Silva Júnior e Sguissardi, 2001). Entende-se que: "A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países de terceiro mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente e comum à maioria dos países [...]." (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p.25).

Neste contexto, as novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas redistributivas de gastos. Para a política pública, o ajuste fiscal implicou na adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa, além de restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Esta agenda passou a ser dominante a partir dos anos de 1980, principalmente nas nações com dificuldades de conter os períodos inflacionários como na América Latina. (Souza, 2006).

Após a Segunda Guerra Mundial (II GM) mudanças significativas ocorreram no desenvolvimento de políticas sociais, com destaque para o ensino superior, principalmente nas sociedades democráticas modernas. As nações envolvidas no conflito apresentavam taxas de matrículas de 3% a 5% entre os jovens durante às décadas anteriores ao conflito. Após esse período, as mudanças sociais e políticas decorrentes da guerra criaram uma demanda nas economias europeias e americanas por pessoas graduadas e qualificadas. Essas novas exigências resultaram em uma expansão veloz dos sistemas de ensino superior, começando na década de 1960 e se desenvolvendo mais rapidamente, durante as décadas de 1970 e 1980. A reestruturação das economias produziu uma expansão do ensino superior em um movimento global. (Trow, 2007).

O ensino superior sofreu mudanças a partir dos anos 1990 devido ao processo de globalização e a chegada da sociedade do conhecimento, fazendo com que esse setor recebesse maior reconhecimento nos sistemas nacionais de ensino. Esse contexto foi favorável ao projeto expansionista das universidades que se apoiavam em dados empíricos, os quais apresentavam como resultados uma melhor qualificação de recursos humanos, aumento das taxas de retorno em termos de rendimento e maior rendimento e empregabilidade. Isso motivou governos de diferentes países a conceber a educação superior como um princípio fundamental de competitividade econômica entre os países (Neves; Sampaio; Heringer, 2018).

A educação superior passou a ser vista como um importante instrumento aliado às políticas econômicas e sociais, principalmente no que se refere à promoção da mobilidade social, ascensão por meio da qualificação profissional e redução da desigualdade de oportunidades com a criação de diferentes políticas de acesso à universidade pública e privada. O desenvolvimento dessas ações contribuiu para a inclusão de pessoas de diferentes classes sociais, negros e indígenas no ensino superior.

Ao estudar o ensino superior, é importante contextualizar as características da institucionalização e evolução desse nível de ensino para apresentar os impactos e transformações na sociedade. Esse capítulo tem como objetivo principal apresentar um breve percurso histórico da expansão do ensino superior no Brasil

e, especialmente os resultados das principais políticas públicas implementas pelo Estado que permitiram a expansão desse nível de ensino tanto no setor público como privado no século XXI.

Metodología

Para análise dos textos escolhidos para composição desse capítulo foi utilizado a técnica de revisão bibliográfica que está fundamentada em diversos estudos exploratórios a partir da técnica de análise de conteúdo. Entendemos que a principal vantagem da utilização da pesquisa bibliográfica é a ampliação dos fenômenos dos quais não teríamos um acesso direto. Isto significa que a revisão bibliográfica (ou da literatura), busca identificar o "estado da arte" ou o alcance dessas fontes (Gil, 2008).

Dessa forma, justifica-se a escolha desse método por estar inscrito no estudo de obras científicas recentes disponíveis sobre os temas que tratam da expansão do ensino superior público e privado e análise das principais políticas públicas implementadas para o setor no que se refere à democratização e ampliação de acesso à educação superior.

Construção do sistema de ensino superior no Brasil

O desenvolvimento das universidades Brasileiras no século XX demonstra que essas instituições passaram por um processo de ressignificação a partir de uma revisão das suas funções e da própria identidade institucional, visto que a legitimidade cultural e social dessa instituição estava em perigo. A partir dos movimentos estudantis que surgiram em diversas partes do mundo, na segunda metade do século XX, juntamente com o movimento da contracultura, desencadearam-se diversas mudanças internas nas universidades e na sua relação com a sociedade. O resultado desse processo possibilitou o surgimento de novos formatos de IES voltados para um treinamento mais especializado que diferem da universidade clássica do século XIX. (Trow, 1973; 2007; Schwartzman, 2014; Neves, Sampaio e Heringer, 2018).

Na década de 1960 foi desenvolvido mecanismos que impulsionaram o desenvolvimento contemporâneo da ES no Brasil. Para atender às demandas de acesso a esse nível de ensino criou-se um modelo pautado na dependência estrutural do setor privado por algumas razões. A primeira foi o aumento do acesso ao ES para atender aos concluintes do ensino médio, o qual havia expandido desde a década de 1950. Consequentemente, muitos jovens não conseguiram acesso ao

ES devido ao número limitado de vagas abertas por essas universidades. Essa situação deu origem a um movimento social - o "movimento dos excedentes" - que foi então mobilizado pela agenda política oposicionista de resistência ao governo militar, que iniciou em 1964, substituindo o regime democrático. (Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019).

Para Sampaio (1991), o cenário das mudanças no Brasil é iniciado pela reforma promulgada, por meio da Lei nº (5.540/1968), denominada de Reforma Universitária de 1968, correspondendo à uma "versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília", que incorporava muitas das novas ideias do movimento docente e estudantil. As transformações apresentadas pela Reforma e 1968 permitiu organizar uma universidade próxima aos ideais dos movimentos estudantis e docentes.

A Reforma Universitária de 1968 no Brasil acompanhou o movimento de expansão do ensino superior mundial que já ocorria desde os anos de 1950. O crescimento do setor justifica-se pelo aumento da quantidade de modernos estados de bem-estar social, bem como pela demanda crescente por serviços profissionais nas áreas de direito, administração, saúde e engenharia e pelos maiores rendimentos e prestígio social associados às profissões de nível superior. (Schwartzman, Silva Filho e Coelho, 2021).

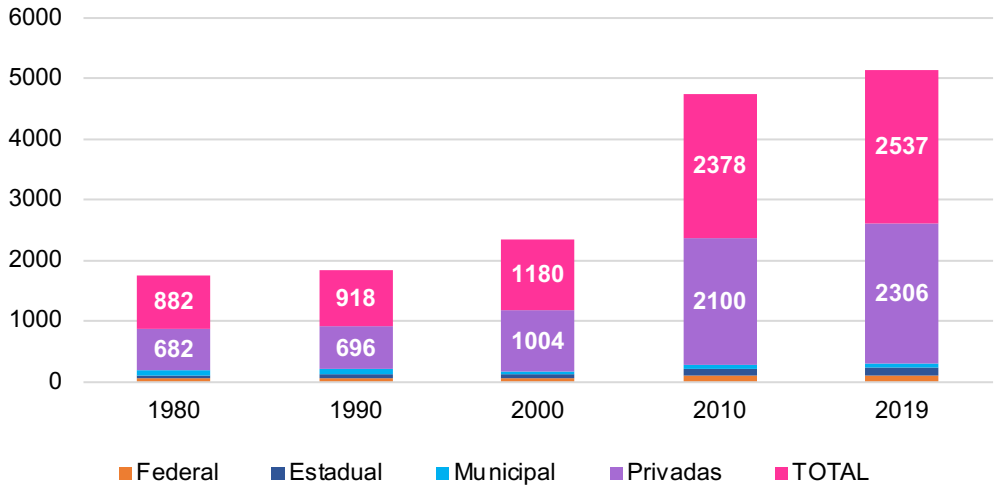
O crescimento do setor universitário dos países latinos, em especial do Brasil, produziu resultados diferentes em cada nação referentes às finalidades da educação pública e privada e o perfil de cada um desses dois segmentos. Isso significa que:

> Enquanto na maioria dos países latino-americanos, o setor privado manteve-se pequeno e elitista, no Brasil tornou-se massificado e especializado na provisão de cursos noturnos em profissões sociais (negócios, direito e outros), cobrando pouco e exigindo pouco dos alunos [...] cresceu a pressão sobre as universidades públicas para admitir mais alunos, criando cursos noturnos e [...] uma cota sistema baseado em critérios sociais e raciais. (Schwartzman, 2020, p.9, tradução nossa).

As transformações inseridas dos sistemas de ensino superior no que se refere ao aumento na escala de atendimento e de maior heterogeneidade das instituições respondem a questionamentos que, desde meados do século XIX, sobretudo nos países desenvolvidos, vinham sendo feitos em relação ao relativo isolamento que as universidades mantinham frente às demandas das sociedades. A questão central é que distintos atores sociais, burocracias públicas e privadas, movimentos sociais, entre outros, passaram a reivindicar uma universidade mais dinâmica e próxima da sociedade. (Neves, Sampaio e Heringer, 2018).

As reivindicações de diversos atores da sociedade civil por instituições de ensino superior mais democráticas e que atendessem às demandas sociais por ampliação do acesso resultaram no aumento do número de IES e, consequentemente, no aumento de vagas e diversificação de cursos. Dentro do processo expansionista, essas medidas produziram uma proliferação de diferentes estabelecimentos de ensino superior projetados para públicos específicos. Observa-se, na figura a seguir, que na evolução da quantidade de IES públicas e privadas há um predomínio do setor privado. A Figura 2.1 inicia essa comparação a partir dos anos de 1980, em que o domínio das IES particulares já é de 77% do mercado, chegando a 2019 com a posse de 90,9% dos estabelecimentos deste nível de ensino. O processo expansionista fundamentou-se na dependência do setor privado, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Figura 2.1. Evolução da quantidade de IES públicas e privadas no Brasil (1980-2019)

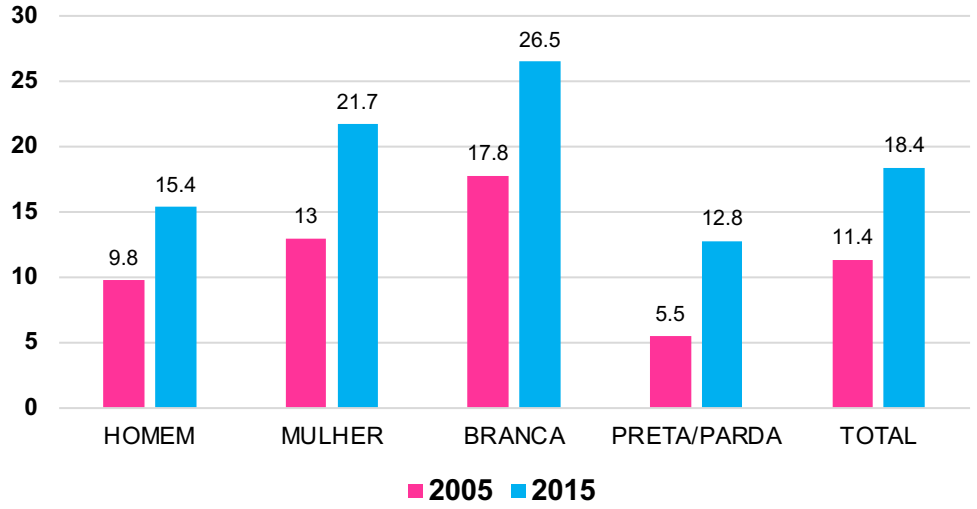


Nota: Elaboração própria a partir dos dados do INEP/MEC (1980-2019).

A democratização da universidade buscou atender as diferentes classes sociais nos anos 2000 que ocorreu pela diversificação do perfil dos ingressantes, por meio de diversas políticas públicas de acesso, ainda é notável as diferenças sociais, de raça, cor e idade. As desigualdades no acesso ao ensino superior continuaram significativas, mas se observou uma tendência de democratização do perfil de renda dos estudantes inseridos tanto na rede pública como na privada entre os anos de 2005 e 2015, conforme demonstra os relatórios do censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) -, fazendo com que os estudantes provenientes dos estratos de renda mais baixos se tornassem estudantes desse nível de ensino.

De modo geral, os indicadores sociais lançados pelo IBGE (2016) apontam um atraso escolar na educação básica, o qual influencia diretamente na taxa de frequência líquida no ensino superior de pessoas entre 18 e 24 anos que frequentam o ensino superior. Essa desigualdade é mais acentuada ao considerar os aspectos de cor ou raça, afetando menos os estudantes brancos. Na figura, a seguir, apresenta essas diferenças entre raça, cor e acesso:

Tabla 2.2. Taxa de frequência líquida no ensino superior da população de 18 a 24 anos



Nota: elaboração própria a partir dos dados do IBGE (2016).

Os dados da Figura 2.2 demonstram que a quantidade de estudantes pretos ou pardos inseridos no ES, em 2015, foi de 12,8%, apresentando um crescimento de 7,3%, em relação ao ano de 2005. Observa-se que a população branca, no mesmo período, aumentou de 17,8% para 26,5%, sendo mais que o dobro de pessoas inseridas nesse nível de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 12, tem como objetivo aumentar a taxa líquida da população entre 18 e 24 anos no ensino superior para 33%. Essa meta é alta, partindo do pressuposto de que em 2015 esse índice atingiu 18,4%, o que significa um crescimento de aproximadamente 83% até o ano de 2024, conforme consta no PNE (2014-2024).

O documento do PNE determina também a elevação da taxa bruta de matrículas na educação superior para 50%, assegurando a qualidade da oferta e

expansão de pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público. Destaca-se também a expansão e interiorização da rede federal de educação superior, por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BRASIL, 2014).

Ensino Superior público

O processo de expansão do ensino superior produziu diversas mudanças que vão além do crescimento das instituições no que se refere à quantidade de alunos e ampliação da oferta de cursos. Este cenário imprimiu diversas transformações, principalmente nos estabelecimentos públicos, visto que a maioria são representadas pelas universidades, levando a um distanciamento dos valores tradicionais, entendidos como manutenção dos ideais de autonomia e valorização do conhecimento.

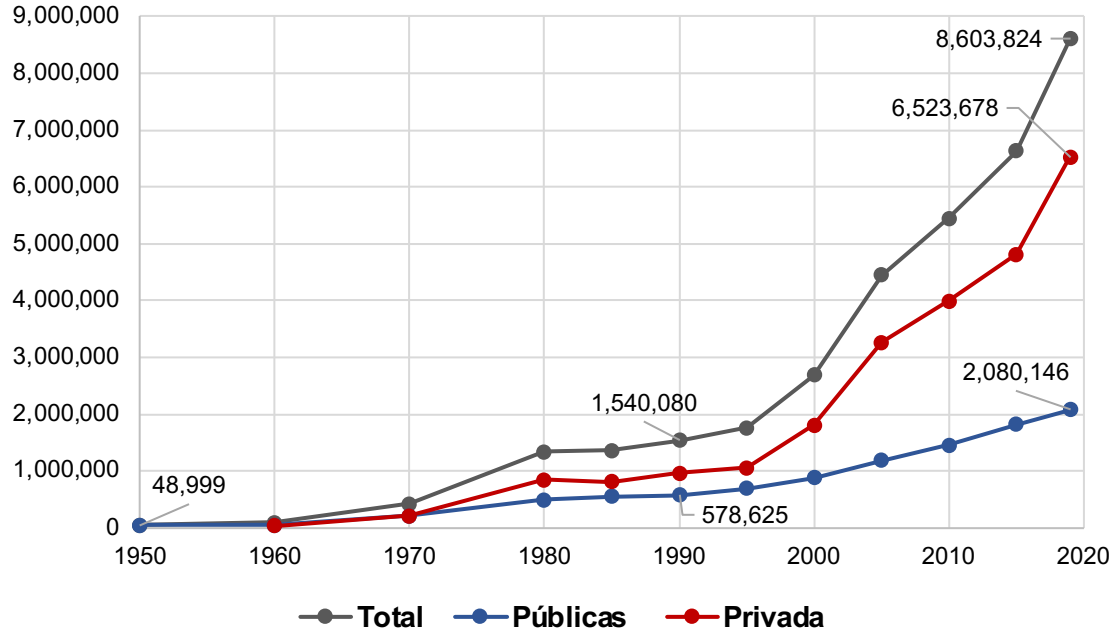
O resultado produzido por essas mudanças dentro das universidades públicas foi a adaptação ao novo contexto de massificação, valores conflitantes e pressões por responsabilidade externa às instituições. Mesmo no contexto de ampliação do acesso ao ensino superior público, por meio de diversas políticas públicas, o diploma dessas instituições continuam sendo um importante fator de mobilidade social. Esse fator é evidenciado pelo aumento da taxa de matrículas, bem como a manutenção desse crescimento. Esse cenário produziu impactos positivos na economia por meio das diferentes possiblidades de aumento dos rendimentos e, consequentemente melhor empregabilidade e no prestígio social dos graduados. (Schwartzman, 2020).

A expansão do ensino superior público inicia-se com a reforma de 1968 instaladas pelo governo militar, institucionalizando um conjunto de mudanças que tinham como objetivo despolitizar as universidades públicas, respondendo a algumas demandas dos setores interessados em melhorar o arcabouço institucional de apoio à pesquisa. Essa reforma produziu resistência entre os docentes das escolas mais tradicionais, mas foi implementada com sucesso em todo o setor público. No entanto, produziu um aumento de 5,4 vezes nos custos das universidades públicas, entre os anos de 1972 e 1986, devido aos contratos de tempo integral dos docentes. Essas transformações no ES tornaram mais oneroso e não produziu um aumento significativo das matrículas (Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019).

O ensino superior público ao longo dos anos 2000 diversificou o perfil das instituições, bem como dos estudantes, com o desenvolvimento de diversas políticas públicas que permitiram o acesso à universidade de forma mais democrática.

Esse crescimento, apresenta-se, a seguir, um gráfico com dados de 1950 a 2019, permitindo, dessa forma, uma análise longitudinal da evolução das matrículas. O setor privado inicia a sua atividade em meados dos anos de 1950 e, na década seguinte, já ultrapassa o ensino público, conforme os dados do gráfico, a seguir:

Figura 2.3. Evolução das matrículas no ensino superior de 1980-2019



Nota: Elaboração própria a partir dos dados do INEP/MEC (1980-2019) e Sampaio (1990).

A Figura 2.3, além de apresentar o crescimento do ensino superior indica que o setor do ensino privado supera a quantidade de matrículas do setor público nos anos de 1970, ainda com o país em retraída expansão nos anos de 1980 devido à crise financeira e estagnação econômica, com aumento da crise da dívida externa, o que desencadeou uma alta inflação inercial e desemprego. Contudo, a partir da década de 1990, o setor privado assume um crescimento exponencial, com taxas ainda maiores nos anos 2000.

As matrículas referentes ao setor público englobam as instituições federais, estaduais e municipais. Na década de 1950 aproximava-se de 49 mil estudantes, e a partir de um crescimento acentuado no início de 1990, esse número aumenta mais de dez vezes, passando para 578.625 alunos. Observa-se um ritmo de cres-

cimento ainda mais acelerado nos anos 2000 e em 2019 registrou 2.080.146 indivíduos inseridos no ES público. Nota-se um desenvolvimento do setor, mas isso não foi suficiente para alterar a predominância da rede privada, que deteve 75,8% do total geral de matrículas registradas em 2019 (Brasil, 2019).

As universidades públicas após os anos 2000 não conseguiram acompanhar as transformações mais recentes no ensino superior. Essas mudanças ocorreram em duas esferas. Na primeira, coloca-se em evidência o aumento pela busca por qualidade da ciência, da tecnologia e da pesquisa. Na segunda, procuraram tornar os sistemas de ensino superior muito mais amplos, mais diversificados e mais relevantes para a economia e o mercado de trabalho do que no passado, quando se restringiam a treinamento e certificação para as mais tradicionais profissões. (Schwartzman, 2020; Marques e Cepêda, 2012). A abertura do ensino superior para diferentes classes sociais permitiu que:

> A entrada deste novo perfil de aluno na universidade tem [...] gerado inúmeros desdobramentos na dinâmica acadêmica, estrutura funcional e percepção da finalidade da ação institucional [...]. É neste sentido que se pressente a mais importante contribuição para inovação institucional: uma alteração sociocultural na geração de novas elites, desfazendo o nó mais apertado da desigualdade social Brasileira – a assimetria do poder (seja econômico, político, jurídico ou simbólico). [...] comunidade acadêmica permitirá reformatar seu próprio desenho, já que regiões, atores, valores e culturas diferentes passam a contar com poderosa ferramenta de vocalização – a expertise legitimadora do conhecimento [...]. (Marques e Cepêda, 2012, p.188).

Essas mudanças no ES tiveram como objetivo ampliar o acesso a esse nível de ensino e fazem parte da construção de uma agenda educacional desenvolvida principalmente nos governos de Lula e Dilma (2003-2016). Como resultado, as universidades públicas Brasileiras aumentam suas matrículas com uma ampliação do acesso de alunos de baixa renda, e com formação educacional precária essas instituições se tornam mais semelhantes às de outros países da região. (Schwartzman, 2020).

A aprovação do PNE contribuiu para efetivação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que foi instituído por um Decreto Presidencial, nº 6.096/2007, que visava ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, com o intuito de aproveitar da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais.

Além dos pressupostos básicos do projeto expansionista como o aumento de instituições e vagas em universidades federais por meio do REUNI, tinha também como finalidade a expansão geográfica a partir da interiorização das instituições e a integração regional. Visava também o desenvolvimento local sustentável de caráter multicultural, geração de autonomia e consciência identitária aos grupos sub-representados demandantes de direitos por reconhecimento (Marques e Cepêda, 2012; Lima e Machado, 2016).

O REUNI se fundamentou em diferentes mecanismos de acesso ao ES como a utilização das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e na lei de Ações Afirmativas - (Lei de Cotas). Para conter a evasão, foram desenvolvidas medidas de permanência e apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Entre os anos de 1995 a 2010, verificou-se o mais significativo crescimento do ensino superior público federal - a oferta foi de 81.548 para 218.152 vagas. Isto significa que triplicou a oferta e o acesso da população a este tipo de educação. (Marques e Cepêda, 2012; Lima e Machado, 2016).

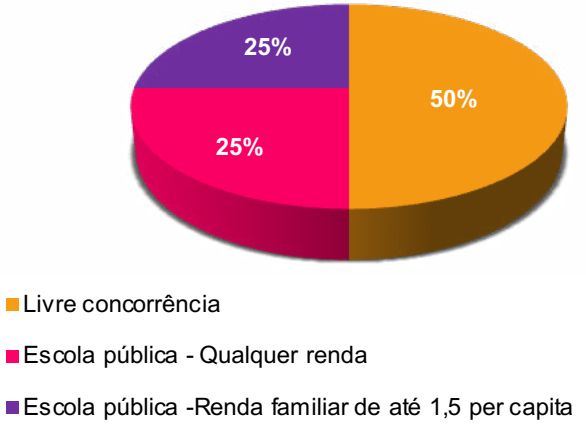
Ao estudar os resultados do REUNI, nota-se que essa política pública fomentou o desenvolvimento econômicos e sociais de diversas regiões do país em que foram instaladas. Além de levar o ES para diversas regiões do interior do país, que estavam até então isoladas pela distância das cidades mais desenvolvidas, produziu também impactos positivo no desenvolvimento econômico local. Ou seja, para a instalação das novas universidades, novos campus e institutos federais (ensino superior e médio) foi necessário a abertura de licitações para construções dos prédios e compra de equipamentos, concursos públicos para servidores técnicos administrativos e professores. Os resultados desse processo além de contribuírem para a expansão do ES público gerou também empregos em diferentes níveis e capacitação de mão de obra local.

Para fechar a descrição da expansão do ES público, apresenta-se a Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012. Essa lei iniciou as discussões ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do Projeto de Lei nº 73/1999, de autoria da ex-deputada Nice Lobão (PFL/MA), foi sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff, em 2012.

Dessa forma, ficou determinado na Lei de Cotas a reserva de 50% das vagas para alunos que cursaram o ensino fundamental (para o acesso às instituições federais de ensino técnico de nível médio) ou o ensino médio (para o acesso às instituições federais de ensino superior) integralmente em escolas públicas (Godoi e Santos, 2021). A Figura 4apresenta a distribuição das vagas no Ensino médio e

superior federal:

Figura 2.4. Distribuição das cotas no Ensino superior e Médio Federal



Nota: Elaboração própria a partir dos dados da Lei nº 12.711/2012. (Brasil, 2012).

Além do pressuposto básico da reserva de vagas para alunos oriundos da educação básica pública, conforme a Figura 4, a Lei de Cotas apoiava-se no fator sócio econômico que incluía também estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita. Destaca-se que a lei efetivou o cumprimento das cotas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

De forma complementar, cita-se a discussão sobre a extensão da Lei de Cotas à Pós-Graduação em dois projetos. O primeiro foi revogado pelo o ex-ministro da educação, Abraham Weintraub em 2020, a portaria normativa do MEC nº 13/2016 que previa a políticas de cotas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em universidades e institutos federais.

Em um segundo momento, foi apresentada à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL), n. 3489/2020, pelo Deputado Bira do Pindaré (PSB/MA) que tem como objetivo principal estender a Lei nº 12.711/2012 para reserva de vagas nos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior. Desde março de 2020, esse PL tramita na Comissão de Educação sem encaminhamentos.

A evolução das instituições públicas de ensino superior no Brasil resgata a recente história da universidade Brasileira que se desenvolveu a partir da década de

1930, sendo hegemônico no campo educacional até os anos de 1950. Destaca-se também o seu papel ao longo do século XX na transmissão de conhecimento e formação de profissões pioneiras no país. Após esse período, inicia-se o surgimento, de um modo tímido, das primeiras faculdades privadas, tornando-se dominante, a partir do final da década de 1960 a oferta de educação superior, conforme o tópico seguinte apresenta.

Ensino Superior privado

Após 1968, é nítido que houve um incentivo à ampliação do setor privado, tornando-se a melhor alternativa de desenvolvimento de política para ensino superior na perspectiva do governo. O desenvolvimento das IES particulares faz parte de um conjunto de soluções mais baratas apresentadas pelo Estado para tentar incorporar a população que não tinha acesso aos estudos universitários. Essas pessoas faziam parte do "movimento dos excedentes" que ao se inserirem no ensino privado contribuíam para o enfraquecimento do movimento estudantil que estava concentrado nas universidades públicas e apresentavam-se como uma das principais fontes de oposição ao governo militar. (Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019).

O ensino superior privado na América Latina possui três movimentos diferentes que explicam o movimento expansionista do setor. O primeiro é marcado pelo surgimento e, em alguns casos, da consolidação das universidades católicas, e o segundo refere-se às instituições privadas de elite que possuíam altas taxas de mensalidades. Por último, as instituições privadas absorveram a demanda de estudantes em grande escala, intensificando sua atividade depois da segunda metade do século XX. (Levy, 1986a).

A hierarquia do ensino superior privado é sustentada por alguns pressupostos analíticos como a disparidade entre a oferta do sistema público, a demanda e as dificuldades dessas instituições responderem às transformações do mercado com oferta de profissionais qualificados. Esses fatores excedem a capacidade de financiamento e gestão do setor público. Assim, essa inflexibilidade abriu espaço para o mercado organizar-se para atender essas exigências das sociedades contemporâneas a partir de empresas educacionais -indústria do conhecimento-, que significa um setor de negócios voltado para o fornecimento de educação.

As instituições particulares que tiveram o acesso massivo são caracterizadas como instituições de cunho empresarial, oferecendo um serviço controlado pelo mercado com finalidades lucrativas a partir de garantias pelo seu estatuto jurídico. Ou seja, são empresas que têm como objetivo captar estudantes que não ingressa-

ram nas universidades públicas ou instituições privadas mais seletivas. Esse cenário foi marcado pelo aumento de estabelecimentos que raramente se constituíam como universidades, os quais buscam a oferta de serviços docentes em carreiras de alta demanda e baixo custo de produção, em alguns casos específicos, funcionam como uma fábrica de títulos. (Levy, 1986b). Para Santos (2013, p. 492), há instituições privadas de excelência, mas a maioria não é, e nos piores casos são: "[...] meras fabriquetas de diplomas-lixo [...]."

A educação superior, nesse contexto, insere-se em uma lógica da racionalidade empresarial, ressaltando o privado sobre o público. Esses novos alunos inserem-se na lógica do mercado, tornando-se clientes. As universidades particulares possuíam fins lucrativos, apresentando a compreensão desses locais como "empresas educacionais", oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado. Isto enfatiza que o seu funcionamento era similar ao de qualquer outra empresa, vender um produto, possuir competição no mercado e, como propósito final, obter lucro.

Desse modo, outros fatores que contribuíram para o desenvolvimento do setor privado de ensino superior foram os baixos investimentos realizados pela União na área da educação superior, em grande medida ditados pelo processo de ajuste fiscal dos anos 1990. Eram referendados pelas orientações emanadas dos organismos financeiros internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, pelos quais os gastos em educação nos países em desenvolvimento deveriam limitar-se ao ensino básico.

Com isso, aprofundou-se o fosso existente entre a crescente demanda por educação superior e a oferta de vagas pelas IES públicas, abrindo-se, assim, espaço para a expansão do setor privado que tinha como premissas no seu funcionamento: "[...] um 'novo ensino privado', de perfil laico, que se constitui a partir do final dos anos 60, comandado por uma lógica de mercado e um acentuado *ethos* empresarial [...]." (Martins, 2000, p.46).

Após a primeira década dos anos 2000, ficou evidente as pretensões das faculdades particulares em relação ao campo financeiro. Dessa forma, no período citado, verifica-se a formação de oligopólios por meio da criação de redes de empresas por meio da "[...] compra e (ou) fusão de IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de capitais destas nas bolsas de valores" (Chaves, 2010, p.483). A migração de grupos/investidores de outros setores do mercado financeiro para o setor educacional se justifica pelo crescimento do setor e favorável à rentabilidade que se apresentou nas últimas décadas, passando a ser um setor de investimentos mais "seguros".

Para o setor educacional não foi diferente, com a formação dos grupos educacionais após a realização de compras e/ou fusões de faculdades. Estes estabelecimentos se projetaram no mercado financeiro por meio da expertise que seus gestores possuíam de experiências em outras organizações. Esse cenário teve como consequência:

> […] a transformação do setor é que passaram a conviver e a concorrer nele instituições bastantes despreparadas em termo de gestão – as tradicionais sem fins lucrativos e/ou filantrópicas, às quais nos referimos antes – e companhias com padrões e métodos internacionais de gestão com competência de administrar custos, tecnologia para trabalhar com escola e condições de oferecer um serviço com qualidade adequada a preços muito mais acessíveis para os alunos. (Caleffi e Mathias, 2017, p.16).

Após a promulgação da Lei nº 9870/1999 permitiu a operação de empresas com fins lucrativos pertencentes à bolsa de valores, o que houve uma transformação da realidade deste setor. No campo Educacional, surgem as companhias de capital aberto, as S.A ou grupos educacionais, as quais estão organizadas de diferentes maneiras com relação à propriedade, controle e nacionalidades. Assim, existem aquelas que abriram o capital em bolsa de valores Brasileira – BM e Bovespa – e possuem matriz também no Brasil. Essas companhias, apesar de terem como investidores fundos internacionais, são consideradas empresas nacionais, pois além de terem o capital aberto na bolsa Brasileira, também possuem sua matriz em território nacional. (Caleffi e Mathias, 2017).

A introdução do setor educacional no mercado financeiro iniciou-se com os grupos Educacionais que, no início, não tinham legitimidade nesse campo , sendo caracterizado pelas lutas concorrenciais entre os agentes, em torno de interesses específicos (Bourdieu, 1983). Destaca-se que a confiança conquistada no mercado pelos grupos de empresas ou acionistas de diferentes setores foi conquistada por administradores com experiência no mercado financeiro. Estas contribuições foram necessárias para racionalizar os processos e reduzir custos operacionais, com foco em reproduzir o capital financeiro de seus investidores. (Chesnais, 1996, p. 30).

O aumento da quantidade de alunos inseridos no ensino superior nos anos 2000 fortaleceu a participação dos grupos educacionais no mercado financeiro e expandiu o processo de compra de instituições menores que perderam espaço no mercado educacional regional. A expansão do setor deve-se também às políticas

públicas que o estado Brasileiro instituiu para garantir a entrada dos estudantes no ES e permanência estudantil através de diferentes incentivos, financiamentos e programas de estudos.

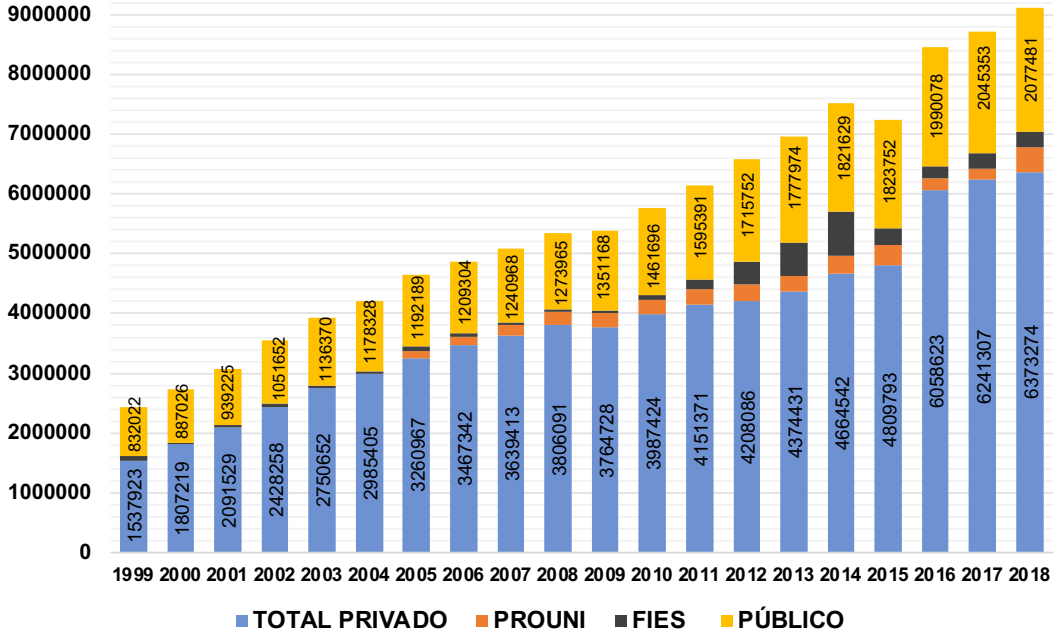
Em relação às principais políticas públicas que contribuíram para a expansão do ensino superior, cita-se o Prouni, que foi instituído pela Lei nº 11.096/2005. O programa prioriza a diversidade cultural e social com reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas, portadores de deficiência e incentiva a qualificação dos professores da rede pública a cursar licenciatura. É concedido bolsas de estudo integrais e parciais de 50% às pessoas de baixa renda que cursaram o ensino médio público ou privado (bolsa integral) e com boas notas no Exame Nacional do Ensino médio (ENEM).Por outro lado, o Prouni foi acompanhado por um forte discurso de justiça social e, com o apoio da sociedade civil, o programa representa para alguns estudiosos a adesão do governo Lula às concepções neoliberais e às orientações do Banco Mundial, à medida que intensifica o processo de estatização das vagas nas instituições privadas por meio da transferência de recursos públicos. Esse contexto foi criticado por promover uma democratização "às avessas". (Catani, Hey e Gilioli, 2006, Carvalho, 2006).As críticas à expansão do ensino superior privado por essa via significam que o governo ao contrário de privilegiar as IES privadas deveria ter fundamentado projetos e investimentos nas IES públicas as quais teriam uma capacidade maior de democratizar a educação superior. Ressalta-se também que essa política pública visava alcançar as metas do PNE, que tinha como objetivo a ampliação de 9% para 30% da população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010. O MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos (Haddad e Bachur, 2004).

A última política pública de acesso ao ensino superior em IES privadas como referência para esse trabalho, que é o financiamento estudantil (FIES) que possui enorme relevância acadêmica. É um financiamento de curso com parcelas e juros menores comparados a outros financiamentos e o pagamento inicia-se após o término do curso. A manutenção do Fies teve um impacto considerável sobre o orçamento da União, o programa possuía 79,2% do total de 1.024.418 matrículas dos financiamentos reembolsável –aluno paga pelo investimento. (Brasil, 2019).

A partir da exposição apresentada aponta para a importância do desenvolvimento de um sistema de subsídios públicos para ampliação do ensino superior privado, na forma de isenção de impostos. Em contrapartida, as instituições ofereciam o acesso gratuito subsidiado para alunos de baixa renda por meio do Prouni e um amplo sistema de crédito educacional subsidiado pelo governo. A partir do processo de recessão econômica de 2014, o crédito educacional para o

setor privado foi reduzido, levando muitas instituições a impulsionar a educação a distância, com intuito de manter altas taxas de matrículas e reduzir os custos. (Schwartzman, 2020). A figura 2.5 apresenta a evolução de matrículas no ES público e privado e a participação do Fies e Prouni nesse processo:

Figura 2.5. *Evolução das matrículas em IES públicas e privadas e participação do FIES e PROUNI (1999-2019)*



Nota: Elaboracao própia a partir dos dados do Censo Ensino Superior INEP/MEC (1999-2019)

O cenário de expansão do ensino superior, conforme apresentado na figura acima, indica que houve uma diversificação do público do ensino superior por meio de diferentes políticas públicas como o Prouni e Fies. Contudo, essa expansão representou para muitas famílias humildes a possiblidade da entrada de seus filhos na universidade. O aumento da população inserida nas IES bem como a diversificação do perfil de estudantes tanto na renda como cultural por meio da inclusão de pessoas de baixa renda, negros e indígenas demonstrou que o funcionamento adequado das IES se tornou um importante pressuposto para o desenho institucional dos princípios democráticos e da igualdade de oportunidades nas sociedades modernas. (Barbosa, 2015).

Além disso, a ES passou a ser um instrumento aliado às políticas de competividade econômica e melhoria nos índices sociais, e no que se refere à ascensão social e redução da desigualdade de acesso à universidade por meio da criação de diferentes políticas que contribuíram para a evolução de matrículas no setor público e privado (Sampaio, 2000; Barbosa, 2015; Catani, Hey e Gilioli, 2006; Neves, Sampaio e Heringer, 2018; Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019).

Considerações finais

As partir das pesquisas realizadas sobre a expansão do ensino superior no Brasil permitiu concluir que o crescimento do número de matrículas nesse setor acompanhou o processo expansionista mundial e a partir da década de 1990, esse setor passou a receber maior reconhecimento nos sistemas nacionais de ensino devido ao avanço da globalização e a chegada da sociedade do conhecimento.O incremento do número das matrículas no ES ocorreu após os governos investirem em políticas públicas para promover a expansão da oferta e a inclusão de grupos sociais que estavam impossibilitados de cursar esse nível de ensino. As principais ações se materializaram por meio da implementação de políticas como o FIES, Prouni e a Lei de Cotas e o Reuni que expandiu a rede de instituições públicas federais e faculdades tecnológicas pelo país levando conhecimento e desenvolvimento local a diferentes regiões do país. Embora tenha alcançado números expressivos, o ES ainda não conseguiu atingir as metas do PNE (2014-2024), que propôs aumentar a taxa líquida da população entre 18 e 24 anos inserida nesse nível de educação até o ano de 2024.

No censo no ES de 2018, o país possuía em torno de 3,4 milhões de alunos que ingressaram em cursos de graduação, sendo 83,1% em instituições privadas. Os gráficos apresentados possibilitam acompanhar a evolução das matrículas, por décadas, a partir da segunda metade do século XX. Registre-se também que esse conjunto de políticas descritas aqui que contribuíram significativamente para a diversificação do perfil dos alunos por meio de um processo mais democrático, as mulheres passaram a ocupar 60% das vagas e pessoas com mais de 25 anos tornaram-se quase que a metade dos estudantes Brasileiros do ES. Esse crescimento foi expressivo, principalmente, pelo aumento da modalidade a distância e diversificação dos cursos, compensando a queda registrada nos cursos presenciais. (Brasil, 2019).

O contexto de transformações que ocorreram a partir do processo de expansão ensino superior no Brasil possui uma heterogeneidade e complexidade das

instituições em termos de idade, gênero, origem socioeconômica, etnia e projetos profissionais, tendendo a romper com o relativo isolamento que as universidades mantinham frente à sociedade durante o século XX.

Referências

Balbachevsky, E., Sampaio, H. e Andrade, C. Y. Y. (2019). Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: the brazilian experience. *Social Inclusion*, *7*(1), 7-17. http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i1.1672

Barbosa, M. L. (2015) O. Expansão, Diversificação, Democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH, 28*(74), 247-254. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200001Bourdieu, P. (1983) Algumas propriedades dos Campos. En: P. Bourdieu. *Questões de Sociologia*. (pp. 57-86). Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.

Brasil. (2019). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2019*.Caleffi, P. e Mathias, A. J. L. (2017). *Universidade S.A.:* As companhias de capital aberto da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora.

Catani, A. M., Hey, A. P. e Gilioli, R. S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educ. rev., 28*, 25-140.

Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação y Sociedade, 31*(111), 481-500.

Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Godoi, M. S. e Santos, M. A. (2021). Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa: 58*(229) RIL, Brasília, DF, 11-35.

Haddad, F. e Bachur, J. P. (2004) Um passo atrás, dois à frente. *Folha de S. Paulo, 11 dez. 2004*, Tendências/Debates. www.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1112200409Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.

IBGE. (2016) *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população Brasileira: 2016. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdfLevy, D. (1986a). Alternative private-public blendy in higher education finance: International patterns. En: D. Levy. (org.). *Private education studies in choice and public policy*. Oxford: Oxford University Press.

Levy, D. (1986b). *Higher education and state in Latin America*: private challenges to public dominance. Chicago, Illinois: University of Chicago Press. Lima, E. E. e Machado, L. R. S. (2016). Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educação y Realidade*, *41*(2), 383-406. https://doi.org/10.1590/2175-623654765

Marques, A. C. H. e Cepêda, V. A. (2012) Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivo. *Perspectivas*, *42*, 161-192.

Martins, C. B. (2000). O ensino superior Brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva, 14*, (1), 41-60. https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006

Neves, C. E.B., Sampaio, H. e Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, *6*(12), 19-41.

Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior Brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. 2012. https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf

Santos, B. S. (2013) *Pela mão de Alice*: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.

Schwartzman, S (Org). (2020). *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century*. Cham, Switzerland: Springer.

Schwartzman, S., Silva, R. L. e Coelho, R. R. A. (2021). Por uma tipologia do ensino superior Brasileiro: teste de conceito. *Estudos Avançados*, *35*(101), 153-186. https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.011Schwartzman. S. (2014). Novos desafios do ensino superior no Século XXI: Uma Introdução. In: Schwartzman. S. (org.) *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp.

Silva Jr., J. R. e Sguissardi, V. (2001). *Novas faces da Educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN.

Souza, C. (2006). A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, *8*, (16), Porto Alegre, 20-45.

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En: M. Trow. *International handbook of higher education*. Springer.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Capítulo 3

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCACIÓN FINANCIERA ESCOLAR EN BRASIL: ¿DÓNDE ESTAMOS Y A DÓNDE VAMOS EN EL ESTADO DE SÃO PAULO?

Políticas públicas de educação financeira escolar no Brasil: onde estamos e para onde vamos no Estado de São Paulo?

Ana Emília Gomes FERNANDES
Camila Fernanda BASSETTO

Introdução

A partir das indicações dos tratados internacionais pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e agências das Organização das Nações Unidas (ONU), a década de 2000 foi marcada pela criação da estratégia de Educação Financeira e Programas correlatos em diversos países mundo afora. A atenção recebida pela Educação Financeira neste período se deve à preocupação com as transformações sociais, ambientais e econômicas no mundo, nas agendas de agências e organizações internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a OCDE.Com esta pauta em voga, a OCDE incorporou, em seus programas de trabalho, questões relacionadas com a proteção, informação e prevenção do consumidor no mercado financeiro. Dentre

as justificativas para os novos programas, o documento da OCDE (2004)[1] aponta para seus países membros e respectivas lideranças políticas a urgência em socorrer a carência cognitiva/comportamental da população, diante da estrutura capitalista de consumo e suas demandas. Ademais, a complexidade e variedade de produtos financeiros disponíveis para os clientes, o grande número de opções de taxas de juros e prazos, o aumento da expectativa de vida das pessoas, o baixo nível de conhecimento sobre o assunto e o desconhecimento destes conceitos, por parte dos indivíduos, o aumento na demanda de trabalhadores prestes a alcançar a aposentadoria com baixa cobertura previdenciária por parte dos Estados e empregadores e o crescente endividamento da população, contribuíram para o projeto proposto pela OCDE.

Desde então, uma série de iniciativas educativas e preventivas direcionadas aos clientes vêm sendo implantadas para evitar que o consumidor seja vítima de fraudes, golpes e propagandas enganadoras, além de contribuir para a redução da baixa formação ou compreensão financeira evidenciada pela população em idade de consumo ao redor do mundo.

Diante dos apontamentos e justificativas da OCDE, este capítulo apresenta parte da pesquisa realizada por Fernandes (2021), a qual destaca os caminhos percorridos pelas políticas públicas de Educação Financeira no Brasil até o momento, e suas perspectivas futuras, principalmente aquelas que se encontram instauradas nas escolas, para garantir o acesso à informação, ao conhecimento de produtos e serviços bancários e à reflexão de interesse coletivo. Ademais, os programas e ações dos governos devem provocar o debate de questões importantes como:

> [...] questões relacionadas à tomada de decisão do consumidor, ao ganho e uso do dinheiro de forma ética, à pobreza, à desigualdade social, ao trabalho, ao consumo consciente e sustentável, a produção excessiva de lixo e impactos para o meio ambiente, à cidadania financeira, entre outros temas que permitem, ao longo do tempo, transpor a cultura vigente sobre consumismo, mau planejamento do uso de recursos e uso do crédito inadequado. (Fernandes, 2021, p. 25).

Diante das demandas apontadas pela OCDE, diversos países ao redor do mundo se propuseram a implementar políticas de Educação Financeira e a tratar temas como crédito, seguro, investimento e poupança previdenciária nas escolas, como aponta Savoia, Saito e Santana (2007), ao destacar iniciativas realizadas nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, alguns da

[1] OECD's Financial Education Project. OCDE (2004).

América Latina e da Europa Central e Oriental. Seguindo esta vertente, políticas públicas foram aplicadas no cenário Brasileiro, com o intuito de atender as recomendações da OCDE e na pretensão do Brasil se tornar, um dia, membro deste órgão internacional.Frete a este cenário e a fim de dar diretrizes aos países membros, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico elaborou o Projeto Educação Financeira, para o biênio 2003 – 2004, para servir como norte aos programas de Educação Financeira no mundo todo. Como resultado deste projeto, produziu-se o relatório Melhoria da literacia financeira: análise das questões e políticas, o qual identificou programas vigentes sobre Educação Financeira nos países membros da OCDE e avaliou a eficácia dos mesmos, influenciando políticas públicas existentes e futuras (OCDE, 2005a). Este relatório, na visão de Silva e Powell (2014), trouxeram questões relacionadas à falta de planejamento para a aposentadoria, ao alto índice de endividamento dos consumidores, ao mau gerenciamento dos cartões de crédito e das contas telefônicas (móvel), ao aumento no número de operações financeiras eletrônicas e à existência de uma significativa parcela de consumidores de baixa renda excluídos do sistema financeiro.

Estes dados serviram como fontes de informação importantes para os elaboradores de políticas públicas (*policy makers*) das nações, culminando no documento Recomendações sobre os princípios e boas práticas para a Educação Financeira e consciência (tradução nossa), o qual aconselha os países membros a desenvolver Estratégias Nacionais de Educação Financeira para a população, iniciando na fase escolar: "A educação financeira deve começar na escola. As pessoas devem ser educadas sobre questões financeiras o mais cedo possível em suas vidas" (OCDE, 2005b, p. 5). A partir de tal indicação, em 2008, a OCDE publicou o relatório Programas de Educação Financeira nas escolas: análise de programas atuais selecionados e literatura de projetos de recomendações para as melhores práticas (Mundy, 2008).Este relatório de 2008 levantou os programas de Educação Financeira existentes nas escolas e estabelecimentos de ensino em alguns dos seus países membros e em países não membros da OCDE e avaliou a eficácia dessas iniciativas na fase escolar, demonstrando congruências e desafios para a solidificação de programas de Educação Financeira nas escolas. Entre as vantagens de iniciar a Educação Financeira nesta fase da vida, destaca-se o fato de que, na escola, crianças e adolescentes podem se reunir para aprender sobre o assunto, em oposição aos adultos e idosos, que não se encontram num mesmo local para tal finalidade. Ademais, ao ensinar crianças e jovens sobre Educação Financeira, busca-se evitar que elas sejam persuadidas por campanhas publicitárias e do marketing, que tomem gosto pelo consumo cada vez mais cedo e que des-

envolvam hábitos e modelos de tomadas de decisões financeiras inapropriados na vida adulta (Mundy, 2008).Os apontamentos deste relatório trazem questões curriculares sobre a obrigatoriedade da Educação Financeira no currículo escolar e o tratamento deste mote enquanto disciplina autônoma. Essas questões separam opiniões entre *policy makers* de diferentes nações, pois há quem defenda a inclusão da Educação Financeira como componente curricular no currículo das escolas, enquanto outros alegam não ter espaço para novas disciplinas, haja vista a grande demanda regional de assuntos passíveis de serem tratados nas instituições de ensino. Sob esta mesma justificativa da alta demanda, muitos docentes optam por não tratar ou priorizar o tema, quando não obrigatório. Desta forma, uma possibilidade adotada no Brasil desde 2017, com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), tem se mostrado viável, ao indicar que o tema tenha abordagem obrigatória, interdisciplinar nos currículos escolares, isto é, docentes de áreas distintas podem tratar este tema contemporâneo transversal em diferentes componentes curriculares, relacionando o uso do dinheiro na vida cotidiana, em diferentes tempos, espaços e áreas de conhecimento.

O mesmo relatório de 2008, da OCDE, destaca o pouco conhecimento e a baixa capacidade de gerenciar o próprio dinheiro, apresentado por pais e familiares, o que pode refletir na orientação indevida aos filhos ou ainda na ausência de instruções sobre o uso do dinheiro. Outrossim, o relatório indica a necessidade de desenvolver blocos de conhecimentos básicos (*Building Blocks*) que ajudem os jovens a desenvolver e melhorar habilidades e competências financeiras (Mundy, 2008).De acordo com o *Consumer Financial Protection Bureau* (CFPB), órgão de defesa do consumidor norte americano, é possível identificar "como", "quando" e "onde" crianças e jovens adquirem a base de conhecimentos e habilidades que as torna capazes financeiramente na idade adulta (CFPB, 2016). É fato que nem todas as crianças desenvolvem tais competências e habilidades de forma autônoma, tornando-se as famílias, as organizações comunitárias e as escolas núcleos importantes para a formulação de políticas públicas para o avanço conjunto desses vários blocos de construção.O estudo do CFPB (2016) demonstra que há períodos em que os indivíduos são mais capazes de desenvolver uma habilidade ou atitude e são mais abertos a aprender. Na primeira infância (de 3 a 5 anos), inicia-se o desenvolvimento da função executiva e do conhecimento e normas financeiras, na segunda fase da infância (de 6 a 12 anos), são formados os valores, atitudes, padrões, crenças e normas sociais sobre dinheiro, e na adolescência e juventude (de 13 a 21 anos), desenvolve-se a tomada de decisões financeiras de modo independente e a gestão financeira pessoal. Este processo de aprendizagem

se dá sob influência dos exemplos do lar, da comunidade, da mídia, dos colegas e da escola (CFPB, 2016).Assim sendo, a escola se mostra uma instituição capaz de contemplar em seu currículo as habilidades necessárias para a tomada de decisão financeira na vida adulta e, por meio de políticas públicas, de implantar projetos e programas que oportunizem a todos indivíduos janelas de oportunidades próprias de cada fase do desenvolvimento do aprendiz.

Metodologia

A pesquisa de Fernandes (2021), da qual trata este capítulo, partiu da apreciação e interpretação dos dados documentais, seguindo o método de análise de conteúdo de Bardin (1979), por meio da classificação, codificação, organização e tratamento de documentos oficiais dos órgãos proponentes de políticas públicas. Além disso, foram realizadas revisões bibliográficas para conhecer, validar e aprofundar o percurso histórico das políticas públicas de Educação Financeira nas escolas Brasileiras e, assim, extrair toda a análise e compreensão do real cenário que vem se instalando no país.

Para tanto, o ponto de partida da pesquisa se deu com a busca de documentos oficiais de órgãos internacionais que tratam do tema Educação Financeira e apontam diretrizes globais de implementação de políticas públicas sobre este mote. A partir destes primeiros levantamentos, chegou-se nos projetos, programas e relatórios recomendados pela OCDE e agências das Organização das Nações Unidas (ONU), já explicitados na introdução deste capítulo. Em seguida, construiu-se um panorama espaço-temporal das políticas públicas de Educação Financeira nas escolas, implantadas no Brasil, no cenário nacional, enquanto políticas de estado, e no âmbito estadual, enquanto política pública de governo.Após a coleta e análise desses dados, são discutidos os caminhos e descaminhos construídos até o momento em torno deste tema, além de vislumbrar perspectivas futuras para as políticas públicas de Educação Financeira nas escolas do país.

Políticas Públicas de Educação Financeira nas escolas do Brasil

Em resposta às demandas nacionais eclodidas na década de 2000, no governo de Luís Inácio da Silva (Lula), e da indicação da OCDE aos países membros e países parceiros, como é o caso do Brasil, foi publicado no Diário Oficial da União de 22 de dezembro de 2010, por meio do Decreto 7.397 (Brasil, 2010), a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) como política pública de Estado, de ca-

ráter permanente, visando promover diretrizes de Educação Financeira no país. Esta política pública trouxe em seu Plano Diretor (ENEF, 2011) a criação do Plano Estratégico com um conjunto de princípios norteadores das ações necessárias para se atingir os resultados esperados nas instituições escolares. Com essas ações, buscava-se formar o estudante para exercer a cidadania financeira, isto é, ser incluído no sistema financeiro, desenvolver a educação financeira, conhecer e usufruir de seus direitos de consumidor e participar no diálogo sobre o sistema financeiro. Neste sentido, são detalhados, a seguir, os principais programas da ENEF direcionados para as escolas, bem como a legislação que rege a educação Brasileira e impactam a Educação Financeira dos estudantes.

A. Ações no território nacional

Além dos documentos citados, a ENEF propôs a elaboração de um plano tático de curto prazo, o qual previa as etapas de implementação, princípios norteadores da elaboração do material didático, plano para formação e capacitação dos educadores, sistema de monitoramento e avaliação do programa de Educação Financeira para as escolas. A partir de tais princípios, introduziu-se um projeto piloto de Educação Financeira para alunos do Ensino Médio, realizado em parceria com o Banco Mundial, sob a coordenação da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), e implementado no período de 2010 a 2011. Neste piloto, objetivou-se avaliar os resultados do uso das Sequências Didáticas elaboradas para o Programa Educação Financeira nas escolas (PEFE), distribuídas em três livros seriados, abordando temas relativos ao conhecimento, atitudes e tomada de decisões financeiras (AEF-Brasil, 2012).Nesta primeira etapa do programa, partiu-se de uma amostra aleatória de 891 escolas voluntárias, distribuídas em grupos de controle e de tratamento, oferecendo treinamento para 1.200 professores e alcançando cerca de 27.000 alunos com idades entre 14 e 17 anos, abrangendo a rede pública de Ensino Médio dos estados do Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Tocantins e do Distrito Federal, durante três semestres letivos. A fins de avaliação do projeto piloto, comparou-se as médias entre os grupos de tratamento e controle, evidenciando um impacto positivo do programa de Educação Financeira em relação à proficiência financeira, autonomia financeira, intenção de poupar, poupança efetiva, comportamento de gastos e participação nas finanças domésticas dos alunos (BM e FBOVESPA, 2012).De acordo com Santana (2014), esta primeira etapa desmistificou alguns pressupostos e receios que os professores apresentavam antes da implantação do programa, como por exemplo, o pouco interesse sobre o tema e o temor pelo excesso de trabalho imposto pelo gover-

no. Ao contrário disto, os professores mostraram-se conscientes da importância e da urgência de se trabalhar o assunto, com adesão espontânea e progressiva ao programa.Com base no resultado deste piloto, uma segunda etapa do programa foi implementada três anos mais tarde, em 2014, junto aos estudantes do Ensino Fundamental e, como tema transversal curricular, trouxe Situações Didáticas (SD's) sobre Educação Financeira nas diversas áreas do conhecimento, articulando objetos de conhecimento com uma abordagem transdisciplinar e contextualizada com o cotidiano dos jovens (BM e FBOVESPA, 2012).A ampliação do programa contou com 201 escolas da rede municipal de Joinville (SC) e Manaus (AM), cerca de 18 mil alunos envolvidos nesta fase do programa, com aproximadamente 14 mil participando efetivamente da avaliação. Os estudantes foram divididos em grupos de tratamento e controle, para posterior avaliação de impacto. Também com material didático específico, utilizou projetos temáticos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, histórias estruturadas e atividades práticas relacionadas ao contexto de vida real no 5º e 6º anos e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, optou-se por atividades lúdicas, consolidando no 9º ano os conteúdos formais já trabalhados ao longo dos oito anos anteriores (AEF-Brasil, 2016).Conforme relatório de avaliação final do projeto, os impactos da segunda fase do programa também foram positivos, comparados com o conhecimento financeiro e as atitudes relacionadas às decisões de consumo e poupança entre o grupo controle e o grupo de tratamento. Contudo, foram identificados pontos de atenção no modo de implementação, sendo necessário garantir o cumprimento de no mínimo 60% do conteúdo programático nas próximas etapas, para que haja efeitos significativos na aprendizagem. Ademais, o modo "como ensinar" Educação Financeira, adotado em 2015, não trouxe os resultados esperados para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, demandou-se novas abordagens didáticas partindo dos resultados identificados (AEF-Brasil, 2016).Além dos livros oferecidos no PEFE, a ENEF conta ainda com um grande ecossistema "formado por quatro componentes – Plataforma, Game, Campanha de Comunicação e Rede de Formação de professores", disponíveis gratuitamente no site oficial da ENEF – Vidaydinheiro (ENEF, 2017c)).

Além da ENEF e seus desdobramentos na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), desperta-nos a atenção ao trazer a Educação como dever da família e do Estado e estabelecer a criação de uma base comum curricular. A base curricular sugerida tem como propósito nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como orientar as propostas pedagógicas de escolas

públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Brasil, 1996).A referida base só veio a ser publicada em 2017, o que justifica que as unidades escolares se baseavam apenas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013) até meados de 2018. Estes documentos fundamentaram as equipes escolares na execução de seus trabalhos por, no mínimo, duas décadas, e já traziam a necessidade de educar financeiramente os alunos, em face ao quadro econômico atual do Brasil e do mundo:

> [...] com a criação permanente de novas necessidades transformando bens supérfluos em vitais, a aquisição de bens se caracteriza pelo consumismo. O consumo é apresentado como forma e objetivo de vida. É fundamental que nossos alunos aprendam a se posicionar criticamente diante dessas questões e compreendam que grande parte do que se consome é produto do trabalho, embora nem sempre se pense nessa relação no momento em que se adquire uma mercadoria. É preciso mostrar que o objeto de consumo, seja um tênis ou uma roupa de marca, um produto alimentício ou aparelho eletrônico etc., é fruto de um tempo de trabalho, realizado em determinadas condições. Quando se consegue comparar o custo da produção de cada um desses produtos com o preço de mercado é possível compreender que as regras do consumo são regidas por uma política de maximização do lucro e precarização do valor do trabalho. (Brasil, 1998, p. 36).

Embora a Matemática Financeira apareça apenas como coadjuvante no PCN de matemática, Kuntz (2019) destaca que é possível recorrer a contextos financeiros que possivelmente podem ser propícios à abertura de discussões envolvendo o objeto da Matemática Financeira. Além disso, o PCN considera assuntos associados a esta questão como um tema transversal atrelado a trabalho e consumo, possibilitando o ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental por meio de situações que contemplem o consumismo, sendo este um dos problemas inseridos no âmbito da Educação Financeira.Todavia, em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2017b), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevista na LDBEN (1996), foi enfim constituída, tornando-se um grande marco para a Educação Financeira nas escolas do país. Isto porque este documento trouxe a obrigatoriedade da inserção dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) como aprendizagens essenciais e indispensáveis, tornando-os referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Assim, a BNCC emerge como um referencial que determi-

na a necessidade e obrigatoriedade de se trabalhar temas de Educação Financeira nas salas de aula, como Temas Contemporâneos Transversais (TCT), sendo aprendizagens essenciais e indispensáveis às situações cotidianas do indivíduo jovem e adulto (Brasil, 2017b).Na área de Matemática, na unidade temática Números, a BNCC de 2017 (Brasil, 2017a) traz alguns conceitos da Matemática Financeira passíveis de serem abordados de forma contextualizada e interdisciplinar, em conjunto com outros componentes curriculares, ao longo do Ensino Fundamental, podendo estes receber ênfase e aprofundamento diferentes conforme o ano de escolarização. Contudo, não se deve ignorar neste documento a Matemática como uma ciência humana, "fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos" voltada para solucionar problema reais de nossa sociedade e, portanto, ao abordar objetos de conhecimento relacionados a economia e finanças na escola, não se deve ater aos números e cálculos, mas tratar de temas subjacentes de igual ou maior importância, como consumo, trabalho e uso do dinheiro no dia a dia (Brasil, 2017a, pág. 265).

Vale destacar que, embora a BNCC (Brasil, 2017a) tenha sido um avanço nas políticas públicas de Educação Financeira nas escolas, devido à sua obrigatoriedade nos currículos escolares, a mesma não apresenta de forma detalhada como deve ser implantada em sala de aula, podendo o professor contemplá-la como TCT, de modo transdisciplinar, apoiando-se nos conhecimentos prévios, crenças e vivências que dispor. Ademais, a BNCC traz temas relacionados a finanças, ao trabalho e ao consumo em suas grandes áreas temáticas, mas não cita problemas que tratem de empréstimos, endividamento familiar ou sobre o uso inadequado do cartão de crédito (Campos, 2020).Note-se que questões de natureza ética, relacionadas à macro e microeconomia, como cadeia produtiva, exploração do trabalho humano, precificação e valorização de mercadorias, salários dignos, desemprego, desigualdade social e má distribuição de renda, entre outros, podem ser explorados em sala de aula, haja vista a influência que exercem na forma como o cidadão faz uso do dinheiro. Contudo, será necessário que os professores sejam devidamente capacitados para conduzir essas discussões interdisciplinares em sala de aula.

Desta forma, conforme mencionado na introdução deste capítulo, não se prevê, a partir deste referencial, a Educação Financeira como disciplina autônoma ou objeto de conhecimento exclusivo de um componente curricular, como por exemplo na disciplina de matemática e em torno dos tradicionais conteúdos da matemática financeira, cabendo às escolas, sistemas e redes de ensino, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem desses temas, de forma transversal e integradora, podendo cada unidade de ensino privilegiar alguns ob-

jetos de conhecimento em detrimento de outros, de acordo com suas demandas (Brasil, 2017a, p. 19).Outras políticas de âmbito nacional incidiram sobre a Educação Financeira nas escolas, como: o Art. 3º, da Deliberação Nº 19, de 16 de maio de 2017, o qual estabelece a integração do tema "Educação Financeira" na cultura escolar Brasileira, de modo que professores, alunos e gestores desenvolvam e vivenciem projetos e atividades sobre a temática, no cotidiano nas escolas; o Programa Aprender Valor, implementado pelo Banco Central do Brasil (BCB), cujo o objetivo é estimular o desenvolvimento e habilidades de Educação Financeira e Educação para o Consumo em estudantes, professores e gestores das escolas públicas Brasileiras, financiado com recursos do Fundo de Defesa de Direitos Difusos (FDD) do Ministério da Justiça e Segurança Pública, implementado em 2020, como piloto; as parcerias de programas federais com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação visando a promoção de cursos de capacitação para os educadores que conduzirão o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, por se tratar de uma rede muito extensa e diversa, as parcerias diretas entre as governanças dos programas e as Secretarias de Educação Estaduais (SEDUC) nem sempre acontecem, ficando a cargo dos gestores locais aderir ou não aos programas ofertados.

B. Ações no Estado de São Paulo

De fato, o advento da ENEF suscitou em algumas instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo o desejo de incluir o tema Educação Financeira no currículo escolar, seja por meio de disciplinas eletivas em Escolas de Tempo Integral, nas aulas de matemática com noções de matemática financeira, educação fiscal ou em projetos que incentivam o empreendedorismo e protagonismo juvenil. Após uma minuciosa busca por políticas públicas de Educação Financeira nas escolas no estado de São Paulo, foram encontradas as seguintes iniciativas:

- A partir de 2005, o Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF promove iniciativas voltadas para a rede estadual de ensino, com foco em estudantes e professores, visando a participação cidadã e o acompanhamento dos gastos públicos. Desde então, periodicamente são oferecidos cursos aos professores e concursos aos estudantes sobre o tema Educação Fiscal e, em alguns deles, a Educação Fiscal é tratada como sinônimo de "Educação Financeira" ou "Gestão Financeira", como mostra a explanação seguinte em uma reportagem do site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: "Por educação fiscal

são compreendidos vários temas, como a educação financeira, de impostos e outros temas para a sociedade" (SEDUC-SP, 2019). Em outro anúncio do mesmo site, o termo "Gestão Financeira" é tratado como parte integrante da Educação Fiscal.

- Projeto de lei estadual número 834/2007, apresentado na Assembleia Legislativa de São Paulo, em agosto de 2007 pelo Deputado André Soares, o qual "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede pública estadual, da disciplina de Educação Financeira e dá outras providências". O projeto se encontra em tramitação aguardando para ser votado desde dezembro de 2011. Todavia, observa-se que esta proposta versa contrariamente ao proposto na BNCC, a qual defende uma abordagem transversal, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar; transcendendo, assim, os limites de um único componente curricular autônomo.Evento presencial realizado pela Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil), responsável à época pelo Programa de Educação Financeira nas escolas da ENEF. O evento visava debater com os professores da rede estadual paulista sobre a importância de se discutir a Educação Financeira no ambiente escolar. Ocorreu no primeiro semestre de 2014, na cidade de São Paulo. Na ocasião, foi lançada e divulgada a plataforma online da ENEF, de acesso aos livros do "Programa Educação Financeira nas Escolas", para o Ensino Médio.Em 2016, novamente os professores da rede estadual paulista foram convidados pela AEF-Brasil para participar de um curso de Educação a distância – EAD, em plataforma virtual. Desta vez, cada escola pôde indicar até três professores para serem cadastrados. O curso orientou sobre tomada de decisões em situações do cotidiano, planejamento, orçamento, consumo consciente, entre outros temas relacionados à Educação Financeira. Em 2017, um novo curso a distância foi oferecido aos professores da rede estadual de ensino pela Defesa do Consumidor, o qual visou ensinar noções básicas de como planejar o orçamento e calcular receitas e despesas. O curso foi dividido em três módulos, com 20 horas, distribuídas por 3 semanas.
- Ao digitar os termos "Educação Financeira nas escolas estaduais do Estados de São Paulo" no site de busca Google, não há indícios até o momento de iniciativas de Educação Financeira voltadas para os estudantes da Educação Básica que englobem toda a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Podem ser encontrados projetos isolados como o jogo digital sobre finanças pessoais "Edu no planeta das galinhas", desenvolvido pela EVESP (Escola Virtual do Estado de São Paulo) para alunos do 4º ao 6º ano, em 2018; o projeto do Sicredi intitulado Cooperação na Ponta do Lápis, que desenvolveu a educação financeira

dentro das escolas da rede estadual e colégios particulares de São Paulo (SP), em 2019; e disciplinas eletivas, oferecidas em Escolas de Tempo Integral, como por exemplo: "Educação Financeira – Sonhar Não Custa Nada", que visava ensinar ferramentas da economia doméstica aos estudantes.No segundo semestre de 2020, em pleno período de pandemia da COVID-19, o Centro de Mídias de São Paulo ofertou aos alunos e professores da rede estadual de ensino, 24 aulas sobre o tema de 45 minutos cada, sendo 2 aulas por semana, por um período de 3 meses. Os estudantes do (5º ao 9º ano) e ensino médio (1ª a 3ª séries) tiveram acesso a uma disciplina eletiva de Educação econômico-financeira, ministrada em parceria com a Febraban e transmitidas ao vivo, pelo site, aplicativo e página do Facebook do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e, ainda, pelos canais TV Educação e TV Univesp. Embora esta iniciativa em parceria com a Febraban foi ofertada para toda a rede, por meio de ferramentas digitais e pela TV aberta, a assessora técnica da SEDUC-SP, Júlia Borges, alerta sobre as limitações de acesso dos estudantes ao Centro de Mídias de São Paulo, afirmando que a proposta ainda não atinge a todos, uma vez que existem alunos que não possuem celular, computador ou televisão.Além das iniciativas citadas, o Programa Aprender Valor, proposto pelo Banco Central do Brasil e já mencionado anteriormente, merece atenção no cenário estadual, haja vista a parceria firmada com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, ofertando a toda a rede estadual, diretorias regionais de ensino e escolas públicas (municipais e estaduais) do Estado de São Paulo a oportunidade de aderir ao programa e usufruir de recursos educacionais voltados para o desenvolvimento profissional dos gestores escolares e professores, assim como de um conjunto de Planos de Aulas e Sequências Didáticas físicas e digitais sobre Educação Financeira.

Diante da possibilidade de tratativas direta entre policy makers e escolas, surgem os primeiros sinais de que políticas públicas de Educação Financeira podem, enfim, alcançar as instituições estaduais paulistas e ganhar maior atenção de gestores e professores a partir de 2021. Com isto, torna-se crível esperançar que adultos do futuro terão a chance de ter melhores resultados econômicos financeiros que a geração de estudantes e professores do presente.

Considerações finais

Diante da diversidade de programas ofertados por governos federais, estaduais e municipais, com o intuito de socorrer as respectivas demandas em diferentes áreas da esfera pública, Secchi (2010) indica a necessidade de compreender o ciclo de

políticas públicas e a razão pela qual os programas são ou não implementados. Nesta perspectiva, as políticas relacionadas ao currículo escolar e seus reflexos devem ser submetidas a análise acurada antes, durante e após sua implementação, de modo a monitorar a real necessidade de inclusão das mesmas, "como" elas são incorporadas no currículo escolar, de que maneira são apresentadas aos docentes, que saberes os professores possuem sobre elas e como são reproduzidas em sala de aula.

Sendo assim, investigar e discutir a trajetória histórica traçada pelas políticas públicas de Educação Financeira no Brasil revela mais do que ações políticas e seus resultados, mas aponta principalmente para a precariedade e carências locais. Desta forma, eleger um programa de Educação Financeira para ser aplicado nas instituições ou redes de ensino significa compreender e assumir que crianças e jovens necessitam construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes na infância para se tornarem competentes financeiramente na vida adulta, de forma a cessar ciclos de pobreza e endividamento e outros desafios evitáveis envolvendo o uso do dinheiro na família, comunidade ou nação.

Neste sentido, é inegável que as políticas analisadas neste estudo no âmbito nacional e estadual devem ser reconhecidas como ações iniciais de Educação Financeira, mas devido à abrangência restrita das mesmas, acabam por impactar uma parcela reduzida da população. De fato, deve-se reconhecer a dimensão e desdobramentos que a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) ocupa no cenário nacional, com programas e ações voltados para estudantes e professores atuantes nas escolas. Entretanto, embora seja a maior iniciativa pública introduzida e avaliada no país até o momento e, por estar em vigor há mais de uma década, a repercussão e alcance dos programas escolares da ENEF se mostram ínfimos diante da dimensão territorial Brasileira e suas redes escolares. Tal fato pode ser comprovado ao analisar as políticas pesquisadas no estado de São Paulo, as quais apontam cursos pontuais oferecidos pela AEF aos professores da rede estadual paulista e não fazem referência a escolas da rede que adotem os programas da ENEF.Outrossim, a inclusão da Educação Financeira como tema obrigatório na Base Nacional Comum Curricular acende a esperança de que o assunto passe a ser tratado nas escolas nos próximos anos, embora não se almeje mudanças significativas nas práticas docentes no curto prazo, devido à baixa capacitação dos professores. Além disso, priorizar a Educação Financeira e seus pilares éticos como um Tema Contemporâneo Transversal nos currículos das unidades escolares é uma escolha da equipe gestora e pedagógica, podendo eles optar por contemplá-las ou não, conforme conhecimento, crenças e demandas pessoais.Antes do advento

da BNCC, percebe-se neste estudo, a existência de ações pontuais e isoladas de Educação Financeira oferecidas aos professores e estudantes nas escolas públicas do estado de São Paulo, as quais não abrangem a rede estadual em sua totalidade. Ademais, observa-se uma confusão na compreensão do termo Educação Financeira pela própria governança estadual, ao propor Educação Fiscal e tratar estes dois temas distintos como se fossem o mesmo objeto de conhecimento. Vale destacar que Educação Financeira se relaciona com os cuidados com a saúde financeira e gestão pessoal do indivíduo enquanto Educação Fiscal debruça-se sobre a saúde financeira da gestão pública.Por fim, vislumbra-se no programa Aprender Valor um caminho acessível para introduzir a Educação Financeira nas instituições de ensino públicas no momento, embora a adesão pelas escolas seja opcional. Contudo, por se tratar de um programa estruturado, que oferece suporte pedagógico e formação à equipe escolar, além de sequências didáticas prontas para aplicação em aulas físicas ou remotas, é possível que os gestores se encorajem a implementar esta política e iniciar uma nova era de debates e discussões no âmbito escolar.É cediço que ainda há uma longa jornada a ser percorrida até que o tema atinja as escolas em todo território brasileiro, bem como a adequação e modo que ele será abordado pelos docentes deverá ser testado e aprimorado ao longo do tempo. Caberá, portanto, a necessidade de pesquisas futuras para avaliar as políticas existentes atualmente e o impacto destes programas de forma longitudinal na vida dos estudantes, a fim de verificar a efetividade e propor novas ações ou direcionamentos.

Referências

AEF – Associação de Educação Financeira do Brasil (2012). *Relatório Anual 2012*. http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Relatório-Anual-2012_2011.pdfAEF - Associação de Educação Financeira do Brasil (2016). *Relatório técnico final projeto piloto Programa Educação Financeira nas escolas*: ensino fundamental. http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Projeto_Piloto_Ensino_Fundamental_Relatorio_Final_2016.pdfBardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Tradução L. A. Reto e A. Pinheiros. São Paulo: Martins Fontes.

BM e FBOVESPA. (2012) *Resultados da avaliação de impacto do projeto piloto de educação financeira nas escolas*. http://www.aefBrasil.org.br/wp-content/uploads/Release_BMFBOVESPA.pdf

Brasil (1996). Ministério da Educação. LDBEN/96. *Lei das Diretrizes Bases da Edu-*

cação Nacional. 1996.Brasil (2010). *Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010*. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htmBrasil (2017a). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. BNCC*. Brasília: MEC.

Brasil (2017b). *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Brasil (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. DF.Campos, C. R. e Coutinho, C. de Q. e S. (2020). *Educação Financeira no contexto da Educação Matemática*: pesquisas e reflexões. Taubaté: Editora Akademy.

CFPB -Consumer Financial Protection Bureau (2016). *Building blocks youth achieve financial capability*. https://files.consumerfinance.gov/f/documents/092016_cfpb_BuildingBlocksReportBrief_web.pdf

ENEF- Estratégia Nacional de Educação Financeira (2011). *Plano Diretor da Enef*: Anexos. http://www.vidaedinheiro.gov.br/wpcontent/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-anexos-ATUALIZADO_compressed.pdf

ENEF. Estratégia Nacional de Educação Financeira (2017c). *Quem somos*. https://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/?doing_wp_cron=1650741860.0859189033508300781250.Fernandes, A. E. G. (2021). *Políticas públicas de educação financeira nas escolas estaduais de anos iniciais de Franca* (SP): Ações, demandas e perspectivas. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"]. http://hdl.handle.net/11449/214742

Kuntz, E. R. (2019). *A Matemática Financeira no Ensino Médio como fator de fomento da Educação Financeira*: resolução de problemas e letramento financeiro em um contexto crítico. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22768

Mundy, S. (2008). Financial Education Programmes in school: Analysis of selected current programmes and literature draft Recommendations for best practices. *OCDE journal*: General papers, OCDE.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2004). OECD's *Financial Education Project*. https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/33865427.pdf

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2005a).

Improving financial literacy: Analysis of issues and policies. https://read.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improving-financial-literacy_9789264012578-en#page1

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2005b). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Directora de for Financial and Enterprice Affairs. http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf

Santana, M. V. S. (2014). *Educação Financeira no Brasil*: um estudo de caso. [Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UMA]. https://mestradoemadm.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Marcus-Vinicius-Sousa-Sant-Ana.pdf-Savoia, J. R.F.; Saito, A. T. e Santana, F. de A. (2007). Paradigmas da Educação Financeira no Brasil. *Revista de Administração Pública, 41*(6), 1121-1141.

Secchi, L. (2010). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2019). Último dia de inscrições no Prêmio Nacional de Educação Fiscal. *Notícias 10 de agosto de 2019*. https://www.educacao.sp.gov.br/ultimo-dia-de-inscricoes-no-premio-nacional-de-educacao-fiscal/Silva, A. M. da e Powell, A. B. (2014). Educação Financeira na Escola: a perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Boletim GEPEM, 66*, 3-19. http://dx.doi.org/10.4322/gepem.2015.024

Capítulo 4

CLIMA DE AULA Y USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN MODALIDAD VIRTUAL: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Clima de sala de aula e uso de ferramentas tecnológicas na modalidade virtual: perceções de estudantes universitários

Karla María DÍAZ López
Seiri Adilene GARCÍA Aldaco
José Luis BONILLA Esquivel

Introducción

De manera notable desde hace un par de décadas, la relevancia que ha cobrado la tecnología en la educación superior resulta innegable, concretamente, se han instrumentado recursos digitales y espacios virtuales para la formación individual y colectiva de los estudiantes. Durante el 2020, ante la contingencia sanitaria de alcance global generada por la denominada COVID-19, se suscitaron cambios en las dinámicas económicas, sociales y, desde luego, las educativas. Así pues, las universidades desplegaron estrategias para afrontar el disruptivo escenario.

En el contexto mexicano, CETYS Universidad puso en marcha desde marzo 2020 la estrategia denominada: Modelo Flex 360, en este, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ejecuta bajo una modalidad educativa a distancia o virtual, en la que de acuerdo con García-Aretio (2020) se establece un diálogo mediado entre docentes y estudiantes que, ubicados en un espacio diferente, pueden aprender de forma independiente o grupal. El Modelo Flex 360 abarca las dimensiones y subdimensiones que se describen en la tabla 4.1. Cabe decir que la confección de la planeación didáctica, su ejecución, así como la conducción de diversas estrategias y métodos para facilitar el logro de aprendizajes se realiza través del uso de tecnologías de información y comunicación que a su vez incidan en la colaboración (Gárate, 2020).

Tabla 4.1. *Dimensiones y subdimensiones del Modelo Flex 360*

Modelo	Dimensiones	Subdimensiones
Flex 360	Planeación didáctica en aula virtual	Diseño instruccional en el aula virtual
		Diseño de la evaluación del aprendizaje en el aula virtual
	Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula virtual	Seguimiento en el aula virtual
		Estrategias de facilitación del aprendizaje en aula virtual
		Prácticas de evaluación del aprendizaje en el aula virtual
	Clima de aula virtual	Actuar de los estudiantes
		Actuar de los docentes
		Relación entre estudiantes
	Uso de plataformas y herramientas tecnológicas	Uso de Blackboard
		Uso de plataformas de comunicación mutual
		Uso de otras herramientas tecnológicas

Fuente: Elaboración propia con base en el documento Planeación académica 2021-1: Niveles de Bachillerato y Licenciatura relativo al CETYS FLEX 360 PLUS.

En marzo del 2021, CETYS Universidad emprendió un estudio investigativo de corte empírico con el objetivo de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad no presencial síncrona, en nivel profesional, y desde la perspectiva tanto de los estudiantes como los docentes. Los resultados de este estudio comprenden un insumo confiable para la toma de decisiones, específicamente,

para realimentar la planeación de clases en modalidad no presencial; la capacitación masiva del profesorado; el incremento, adquisición, uso de herramientas tecnológicas, e incluso de las metodologías didácticas para incidir en la mejora del Modelo Educativo de la institución.

En este capítulo se aborda una parte de los resultados de la investigación referida. Dado que el Modelo Flex 360 enfatiza que los docentes deben manejar recursos didácticos y digitales, además de demostrar empatía, responsabilidad y respeto por las condiciones del contexto de los estudiantes (Gárate, 2020), esta contribución tiene como objetivo describir las percepciones de los estudiantes en relación al clima de aula y al uso de herramientas tecnológicas en espacios de aprendizaje virtual. Asimismo, se trazaron un par de objetivos particulares: (1) determinar las actuaciones e interacciones de estudiantes y docentes en aulas virtuales, así como, (2) identificar el uso que otorgan los docentes a la plataforma Blackboard, a las herramientas de comunicación mutual y otras que utilizan en la impartición de sus clases virtuales. En los siguientes apartados se presenta el marco conceptual de las variables objeto de estudio.

Clima en el aula virtual

En el ámbito universitario, el clima de aula comprende un constructo bastante abordado, se ha demostrado que este incide en aspectos tales como el rendimiento académico, la motivación, la cohesión social, el bienestar, entre otros (Dwyer et al., 2004; Cáceres et al., 2015; Rostan et al., 2015; Silva, 2015). No obstante, el estudio respecto al comportamiento de dicha variable en entornos virtuales es relativamente poco y los existentes tienden a trasladar los aspectos referentes al clima en el aula tradicional, al aula en entornos virtuales (Kaufmann, Sellnow y Frisby, 2015; MacLeod, Hao y Shi, 2019). Con base en las aportaciones de distintos autores, el clima en el aula virtual puede definirse como la conexión o afinidad percibida por el docente y estudiantes, producto de sus interacciones sociales, que se generan en una clase que es mediada por tecnología (Biggs, 2005; Dwyer et al., 2004; Gokcora, 1989; Kaufmann et al., 2015).

Cabe mencionar que Kaufmann et al. (2015) sugieren que el clima en el aula virtual se conforma por un conjunto de subdimensiones: (1) características y comportamientos del docente, (2) características y comportamientos de los estudiantes, y (3) problemas estructurales específicos del curso. Asimismo, para el presente estudio, resulta de interés caracterizar las relaciones entre estudiantes, por lo que se retoma la propuesta de Rigo (2020) en la que se consideran las siguientes

dimensiones: (1) actuación de los estudiantes, (2) actuación de los docentes, y (3) relación entre estudiantes.

A) Actuación de los estudiantes

En ambientes virtuales, la actuación de los estudiantes ha mostrado diferencias considerables en contraste con lo observado en el aula tradicional (National Foundation for Educational Research [NFER], (2020); a este respecto, autores como Rigo (2020) y Rivas (2020) señalan que los niveles de baja participación, la desmotivación y la falta de compromiso son aspectos que dificultan el aprendizaje remoto y que afecta incluso en el nivel superior. Lo anterior, afecta el clima del aula y en consecuencia las interacciones que se dan dentro del entorno de enseñanza aprendizaje (Rigo, 2020 y Rivas, 2020); por tanto, en el presente estudio es importante indagar la actuación de los estudiantes, comprendida como las percepciones y autopercepciones respecto a comportamientos e interacciones sociales sostenidas en el aula virtual por parte de los estudiantes.

B) Actuación de los docentes

Las investigaciones desarrolladas sobre el clima en el aula virtual tienden a centrar su atención en la percepción de los estudiantes respecto a su relación con otros estudiantes, cuando se ha demostrado que el tipo de relación que entablan con el docente también influye en este aspecto (Kaufmann et al., 2015). A este respecto, a partir de un estudio realizado en estudiantes universitarios, Rigo (2020) sostiene que el vínculo pedagógico que los estudiantes experimentan con el docente es igual de importante en el aula tradicional como en el aula virtual. Pianta, Hamre y Allen, (2012) agregan que los estudiantes que perciben apoyo de parte de sus docentes tienden a participar más en las actividades académicas y a utilizar estrategias de autorregulación. Por lo tanto, se retoma la actuación de los docentes definida como las percepciones y autopercepciones respecto a comportamientos e interacciones sociales en el aula virtual.

C) Relación entre estudiantes

Esto refiere a las percepciones del docente en torno a las interacciones que sostienen sus estudiantes en el aula virtual, así como las percepciones de los estudiantes en torno a las interacciones que sostienen sus pares en el aula virtual. De acuerdo con Li, Hao, MacLeod y Dai (2019), esta se encuentra relacionada con

componentes referentes a la cooperación, apoyo y vinculación que los estudiantes demuestran entre sí, y que pueden ser percibidos por el docente o los estudiantes.

D) Uso de plataformas y herramientas tecnológicas

Dentro de la literatura, se utilizan diferentes términos para hacer referencia parcial, total o específica a las plataformas tecnológicas. Un ejemplo de ello son los términos: entorno virtual de aprendizaje, sistemas de gestión de aprendizaje, sistema de gestión de cursos, ambiente controlado de aprendizaje, sistema integrado de aprendizaje, sistema soporte de aprendizaje, plataforma de aprendizaje (Campos et al., 2016), plataformas didácticas (Vidal, Nolla y Diego, 2009), plataformas abiertas de e-learning (Boneu, 2007), entre otras.

Si bien no se ha establecido un consenso respecto a la denominación del término, las definiciones tienden a señalar las plataformas tecnológicas como un contenedor de cursos cuyas herramientas facilitan el acceso e interacción de los usuarios en un entorno virtual sincrónico o asincrónico (Campos et al., 2016). Asimismo, Rigo y Ávila (2009) definen el término como dispositivos que integran diversas funciones para facilitar la actividad académica de docentes y estudiantes y que apoyan el proceso de enseñanza.

El concepto de herramientas tecnológicas también se encuentra dentro de la literatura de diversas formas, tales como: herramienta metodológica (Díaz y Castro, 2017), tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Martínez, Ceceñas y Martínez, 2014), herramientas tecnológicas web (Arias, Sandia y Mora, 2012), entre otras. No obstante, en términos generales, las herramientas tecnológicas son instrumentos tales como computadoras, software, redes sociales, videojuegos, teléfonos, correo electrónico, pizarras interactivas, además de otras que se han instalado en la vida cotidiana, revolucionando el modo de comunicarnos y aprender (Martínez et al., 2014).

Dado lo anterior, desde la propuesta del Modelo Flex 360, el uso de plataformas y herramientas tecnológicas se define como el empleo de software que apoyen la labor educativa, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la comunicación entre docentes y estudiantes. Además, se compone de las subdimensiones: (1) uso de Blackboard, (2) uso de plataformas de comunicación mutual, y (3) uso de otras herramientas tecnológicas.

E) Uso de Blackboard

Aplicación utilizada para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje, hacer uso compartido de conocimientos en línea y crear comunidades virtuales. Utilizado para la creación de cursos en línea, dada su flexibilidad, es capaz de adaptarse a cualquier modelo o teoría de enseñanza y permite impartir un curso de forma similar a la presencialidad (Blackboard Inc., s.f.).

Cabe decir que el Modelo Flex 360 recomienda su uso como estrategia para afrontar la contingencia ocasionada por la COVID-19.

F) Uso de plataformas de comunicación mutual

Las plataformas de comunicación mutual utilizadas en el campo educativo son aplicaciones de mensajería instantánea que permiten la comunicación sincrónica o asincrónica entre docentes y estudiantes; asimismo, estas plataformas presentan características que promueven la cooperación e interacción académica, el aprendizaje activo, la retroalimentación instantánea y el desarrollo de altas expectativas (Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017; Rambee y Bere, 2013). Por su parte, Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017) señalan, como un ejemplo de estas plataformas, WhatsApp, Telegram, Tango y similares.

Dado lo anterior, el uso de plataformas de comunicación mutual se considera como el tipo de utilización que el docente hace de aplicaciones de mensajería instantánea que facilitan la comunicación bidireccional con intención de impartir clases y atender dudas o necesidades de los estudiantes.

G) Uso de otras herramientas tecnológicas

Además de Blackboard y de las plataformas de comunicación mutual ya mencionadas, existen otras variantes de herramientas tecnológicas de las cuales pueden valerse los docentes para apoyarse en su práctica durante el proceso de enseñanza aprendizaje; estas herramientas son instrumentos tales como software, redes sociales, videojuegos, teléfonos, correo electrónico, pizarras interactivas, otras plataformas educativas (Martínez et al., 2014), programas de presentaciones, de edición de gráficos, de diseño, de hojas de cálculo, así como procesadores de texto, lenguajes de programación web, convertidores de video, editores de imágenes, editores de video, editores de diseño web, programas, aplicaciones web, grabadores de voz, cámaras de video digitales, entre otras (Styliaras et al., 2011).

Metodología

El presente estudio de investigación parte de un enfoque de corte cuantitativo; de tipo transversal, con alcance descriptivo.

a) Población y muestra

Se estableció un muestreo no probabilístico; por cuotas de las poblaciones de estudiantes por campus y escuelas; participaron 888 de 3 734 estudiantes de las escuelas de nivel profesional del Sistema CETYS Universidad, matriculados en los semestres 2020-2 y 2021-1. La distribución de la muestra se observa en la tabla 4.2:

Tabla 4.2. *Distribución de la muestra*

Variables		Porcentajes
Sexo	Mujer	52.5%
	Hombre	46.8%
	Prefiero no decirlo	0,7%
Campus	Tijuana	47.4%
	Mexicali	42.7%
	Ensenada	9.9%
Escuela	Administración	50.9%
	Ingeniería	36.6%
	Psicología	11.1%
	Derecho	1.4%
Semestre	Primero	1.8%
	Segundo	34.7%
	Tercero	0.8%
	Cuarto	23.8%
	Quinto	1%
	Sexto	21.3%
	Séptimo	1.5%
	Octavo	15.2%

Fuente: Elaboración propia.

b) Instrumento de medición

La escala de autoinforme se desarrolló con el objetivo de medir las percepciones de los estudiantes respecto a las variables del investigación. Dicho instrumento se conformó por ítems de opción de respuesta múltiple en escala tipo Likert de cinco niveles, donde uno (1) representó el total desacuerdo o la nulidad de la presencia de las afirmaciones y el cinco (5) el total acuerdo o presencia de estas. El diseño se realizó en formato digital alojado en la plataforma Google Forms bajo la siguiente distribución (ver tabla 4.3):

Tabla 4.3. *Características de la escala de autoinforme*

Apartado*	Número de ítems
Presentación	1
Datos generales	7
Planeación didáctica en el aula virtual	12
Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula virtual	66
Clima de aula virtual	30
Uso de plataformas y herramientas tecnológicas	13
Comentarios adicionales	1
Total de ítems	130

* Para fines de este estudio solo se consideraron los ítems de los apartados: Clima de aula virtual y Uso de plataformas y herramientas tecnológicas

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al diseño y desarrollo del instrumento, se realizó con base a los lineamentos de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2018) y Medina (2015); así pues, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Análisis del Modelo Flex 360
- Revisión sistematizada de la literatura
- Diseño de la ficha técnica
- Desarrollo del marco conceptual, contextual y de referencia del instrumento
- Definición teórica de la variable

- Especificación de las dimensiones
- Especificación de indicadores
- Selección de ítems
- Especificación de las alternativas de respuesta
- Establecimiento del procedimiento para la obtención del índice
- Elaboración de ítems en colegiado, en sesiones plenarias e individuales sincrónicas y asincrónicas
- Revisión del instrumento por el Comité de evaluación del instrumento, compuesto por tres docentes de CETYS Universidad
- Cálculo del Coeficiente de validez de Contenido Total (CVCt) (Hernández-Nieto, 2011)
- Sistematización de comentarios abiertos de los jueces
- Adecuación del instrumento de acuerdo con el CVC y comentarios obtenidos
- Aplicación del instrumento a 19 estudiantes de CETYS Universidad
- Adecuación del instrumento con base en los datos obtenidos del pilotaje
- Procedimientos de recolección y análisis de datos
- Determinación de la población docente y estudiantil
- Estimación de la muestra
- Desarrollo del plan de recolección
- Contacto con academias, docentes y estudiantes de las escuelas correspondientes
- Distribución de las academias de la escala de autoinforme (periodo: un mes)
- Seguimiento e informe de la recolección de datos
- Cierre del sistema en línea y descarga de la hoja de cálculo con las respuestas
- Creación de la base de datos
- Depuración de la base de datos
- Realización de análisis descriptivos

Resultados y discusión

Los resultados se presentan atendiendo el orden de los objetivos específicos trazados:

Clima del aula virtual

A. Comportamientos del docente en el aula virtual

Los resultados obtenidos revelan que los docentes demuestran confianza en sus capacidades, procuran responder a todas las preguntas de los estudiantes y demuestran respeto por los estudiantes. Además, hay un menor porcentaje de maes-

tros que suelen preguntar cómo se encuentran los estudiantes o procuran que la clase sea un espacio para relacionarse, incluso, a nivel personal (ver tabla 4.4).

Tabla 4.4. *Distribución de porcentajes de respuestas en la subdimensión Comportamientos del docente en el aula virtual-Estudiantes*

Ítem	Porcentajes
	Sumatoria de los niveles 4 y 5*
Basándome en el actuar de mis docentes en la modalidad virtual:	
Demuestran confianza en sus capacidades.	89.1
Demuestran respeto por mí.	91.4
Suelen preguntarme cómo me encuentro.	75.7
Se aseguran de que los estudiantes comprendamos sus explicaciones.	85
Suelen emitir explicaciones claras y puntuales.	85.3
Procuran que la clase sea un espacio para relacionarnos incluso a nivel personal.	71.7
Promueven que los estudiantes nos escuchemos unos(as) y otros(as).	78.7
Atienden nuestras intervenciones.	84.5
Se aseguran de responder a todas las preguntas que los estudiantes exponemos.	89.6
Se aseguran de que las actividades resulten amenas e interesantes para nosotros.	76.5
Se aseguran de que como estudiantes expongamos nuestro entendimiento de los temas o contenidos.	83.2
Promueven que los estudiantes expresemos nuestros puntos de vista.	83.9

* Nota. 4= Casi siempre, 5= Siempre.

Fuente: Elaboración propia.

B. Comportamientos del estudiante en el aula virtual

Por su parte, los estudiantes suelen mostrar respeto por sus compañeros(as) y atienden las reglas de clase; en menor porcentaje, perciben sentir que tienen la oportunidad de exponer sus intereses y sugerencias para mejorar las clases (ver tabla 4.5).

Tabla 4.5. *Distribución de porcentajes de respuestas en la Comportamientos del estudiante en el aula virtual-Estudiantes*

Ítem	Porcentajes
	Sumatoria de los niveles 4 y 5
Basándome en mis experiencias como estudiante en clases en modalidad virtual:	
Los estudiantes tenemos oportunidad de exponer nuestros intereses.	74
Muestro respeto por mis compañeros(as).	93.8
Muestro respeto por mis docentes.	95
Muestro confianza en mis capacidades.	84.5
Mis compañeros(as) demuestran confianza en sus capacidades.	83.5
Como estudiantes tenemos oportunidad de exponer sugerencias para mejorar las clases.	77.4
Suelo atender las indicaciones de mis docentes.	93
En general, cuando los docentes intervienen guardamos orden y silencio.	93.9
Suelo atender las reglas de convivencia acordadas.	94.2
Mis compañeros(as) suelen atender las reglas o normas de convivencia acordadas.	92.6
Participo en actividades grupales.	89.1
Participo en actividades individuales.	92.2

* Nota. 4= Casi siempre, 5= Siempre.

Fuente: Elaboración propia.

C. Relación interpersonal entre estudiantes en el aula virtual

Asimismo, los estudiantes perciben demostraciones de respeto entre compañeros, aunque sus opiniones difieran y que se escuchan unos a otros. Aunque los porcentajes se mostraron consistentes, puede observarse un porcentaje menor respecto a apoyarse unos a otros y trabajar eficientemente entre estudiantes (ver tabla 4.6).

Tabla 4.6. *Distribución de porcentajes de respuestas en la Relación interpersonal entre estudiantes en el aula virtual-Estudiantes*

Ítem	Porcentajes
	Sumatoria de los niveles 4 y 5*
Basándome en mis experiencias en las clases en modalidad virtual, los estudiantes(as):	
Nos apoyamos mutuamente.	86.4
Nos demostramos respeto, aunque nuestras opiniones difieran.	92
Establecemos una comunicación oral que por lo general se encuentra exenta de interrupciones.	88.7
Nos escuchamos unos a otros(as).	88.9
En general, trabajamos eficientemente en equipo.	86.4
Mostramos responsabilidad cuando tenemos que colaborar en trabajos en equipo.	86.6

* Nota. 4= Casi siempre, 5= Siempre.

Nota: Elaboración propia.

En general, el clima del aula virtual obtuvo valoraciones consistentes y altas; la percepción de los estudiantes mostró un clima orientado principalmente a la disciplina y un menor grado hacia la formación de lazos personales. En el aula tradicional, esta variable incide en el rendimiento escolar, cohesión social, motivación y bienestar (Cáceres et al., 2015; Rostan et al., 2015; Silva, 2015); lamentablemente, sus efectos no han sido estudiados a profundidad en el aula virtual (Kaufmann et al., 2015; MacLeod et al., 2019). Sin embargo, se ha logrado inferir que las percepciones de un clima de aula negativo provocan desmotivación, falta de compromiso y niveles bajos de participación entre el estudiantado, lo que dificulta el aprendizaje remoto, incluso en el nivel de educación superior (Rigo, 2020; Rivas, 2020).

Por tanto, puede expresarse que una de las fortalezas encontradas a través de este estudio es el clima de aula positivo percibido de docentes a estudiantes, de estudiantes a docentes y de estudiante a sus pares. Ahora bien, este estudio reveló un clima de aula positivo entre docentes y estudiantes, y entre estos últimos y sus pares, mientras que también reveló niveles bajos de motivación por parte del

estudiantado. Lo anterior pone de manifiesto que la baja motivación evidenciada en esta investigación podría relacionarse con el cambio de modalidad y no con el clima del aula.

D. Uso de herramientas tecnológicas

Los resultados de estudiantes se presentan acorde a las subdimensiones que componen dicha dimensión: (1) uso de Blackboard, y (2) uso de herramientas tecnológicas.

E. Uso de Blackboard

En general, los resultados arrojaron que los estudiantes perciben que sus docentes utilizan las herramientas de Blackboard acorde a las tareas o actividades a realizar y les permiten entregar tareas y actividades por otros medios cuando Blackboard presenta fallos. Mientras que perciben en menor grado que sus docentes tratan de utilizar las herramientas alojadas en Blackboard, en lugar de utilizar herramientas iguales (o equivalentes) que se encuentran en distintas plataformas o que conocen las distintas herramientas alojadas en Blackboard (ver tabla 4.7).

Tabla 4.7. *Distribución de porcentajes de respuestas en la subdimensión Uso de Blackboard-Estudiantes*

Ítem	Porcentajes
	Sumatoria de los niveles 4 y 5 *
Respecto al uso de Blackboard para las clases en la modalidad virtual, los docentes:	
Conocen las distintas herramientas alojadas en Blackboard.	83.9
Tratan de utilizar las herramientas alojadas en Blackboard, en lugar de utilizar herramientas iguales (o equivalentes) que se encuentran en distintas plataformas.	80.9
Utilizan las herramientas de Blackboard acorde a las tareas o actividades a realizar.	88.5
En apariencia, utilizan sin dificultades las distintas funciones y herramientas de Blackboard.	84.8
Son capaces de guiarnos en el uso de las distintas funciones y herramientas de Blackboard para realizar las actividades designadas.	85.4
Nos permiten entregar tareas y actividades por otros medios cuando Blackboard presenta fallos.	87.8

* Nota. 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

F. Uso de herramientas tecnológicas

La distribución de porcentajes indica que los docentes conocen las distintas funciones de la plataforma que seleccionaron para impartir clases y propusieron el uso de ciertas aplicaciones para comunicarse con los estudiantes de forma inmediata; en contraparte, propusieron en menor medida el uso de herramientas tecnológicas que les permitieron supervisar y orientar en vivo el desarrollo de algunas de las actividades (por ejemplo: Nearpod, Quizizz, otras) o que serán de utilidad en el desarrollo de la práctica profesional al egreso de la carrera (por ejemplo: Padlet) (ver tabla 4.8).

Tabla 4.8. *Distribución de porcentajes de respuestas en la subdimensión Uso de herramientas tecnológicas-Estudiantes*

Ítem	Porcentajes
	Sumatoria de los niveles 4 y 5 *
En clases en modalidad virtual, los docentes:	
Conocen las distintas funciones de la plataforma que seleccionaron para impartir clases.	88.5
Propusieron el uso de ciertas aplicaciones para comunicarse con nosotros de forma inmediata.	87.3
Propusieron el uso de herramientas tecnológicas pertinentes para el desarrollo de las actividades a realizar (por ejemplo: desarrollar un cuestionario en Kahoot).	86.2
Propusieron el uso de herramientas tecnológicas que facilitaron nuestra comprensión o asimilación de ciertos contenidos (por ejemplo: GoConqr).	78.9
Propusieron el uso de herramientas tecnológicas que les permitieron supervisar y orientar en vivo el desarrollo de algunas de nuestras actividades (por ejemplo: Nearpod, Quizizz, otras).	76.4
Propusieron el uso de herramientas tecnológicas que serán de utilidad en el desarrollo de nuestra práctica profesional al egreso de la carrera (por ejemplo: Padlet).	75.7
Los docentes nos orientan con facilidad respecto al uso de las herramientas que seleccionaron para el curso (por ejemplo: Kahoot, Quizizz, GoConqr, Nearpod, Mentimeter, Padlet, otras).	81.9

*Nota. 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al uso de Blackboard (plataforma institucional), los estudiantes manifiestan que las herramientas utilizadas durante las clases son acordes a las tareas y actividades; asimismo, reconocen la flexibilidad de sus docentes para aceptar otros medios de entrega en caso de fallos en el sistema de la plataforma. García-Martín y Cantón-Mayo (2019) señalan a las tecnologías como estrategias educativas sin precedentes, en consecuencia, se ha estudiado a profundidad su incidencia en el rendimiento académico y se ha establecido un efecto positivo en estudiantes universitarios que utilizan las tecnologías de forma activa (Torres-Díaz et al., 2016). No obstante, si bien las tecnologías solucionan los problemas de conectividad, no dan respuesta por sí mismas a las necesidades educativas; para ello, el docente debe conocer las herramientas y ajustarlas a su visión pedagógica (Díaz y Castro, 2017), pues solo así podrá garantizar que el proceso de aprendizaje sea significativo (Baldeón y Gaibor, 2020).

Por una parte, estudios recientes (Granados-Zúñiga, 2019) señalan que el uso del aula virtual no presenta un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, por el contrario, se manifiesta que puede ser un elemento de distracción y desmotivación. Y por otra parte, estudios previos han planteado que el uso de tecnologías tradicionales como apoyo han beneficiado el logro de aprendizaje y de la motivación; asimismo, las investigaciones realizadas dan cuenta de cómo el uso de herramientas tecnológicas fuera del aula virtual, como aplicaciones y redes sociales, han potenciado el aprendizaje de contenidos complejos, el grado de motivación y la satisfacción (Betanco, 2019; Monroy et al., 2018; Rueda y Braojos, 2017; Wu y Wu, 2017).

En consideración a lo anterior, los docentes de CETYS Universidad cuentan con fortalezas en el uso de las tecnologías que les permiten impartir sus clases a través de la plataforma educativa institucional y comunicarse con sus estudiantes a través de diferentes plataformas, esto como respuesta a las necesidades de la contingencia sanitaria; ahora bien, se identifica un área de mejora en la implementación de otras tecnologías fuera de las tradicionales que les permitan mejorar su práctica pedagógica, pues estas son capaces de potenciar el aprendizaje significativo y la motivación del estudiantado.

Consideraciones finales

En cuanto a las características del clima de aula virtual, los estudiantes de manera preponderante coinciden en que sus docentes demuestran respeto, responden a

todas las preguntas y procuran que comprendan las explicaciones, se aseguran de que las actividades resulten amenas e interesantes, asimismo externan que tienen oportunidad de exponer sus intereses e incluso de externar sugerencias para mejorar las clases. Se descubre un clima de aula positivo entre docentes y estudiantes y entre estos últimos y sus pares.

Respecto al uso de herramientas tecnológicas, el hallazgo por considerar es que, desde la percepción del estudiantado, los docentes son competentes en el uso de estas, ya que conocen las distintas funciones de la plataforma que seleccionaron para impartir clases; incluso, sus estudiantes reportan que emplean aplicaciones que resultan de utilidad para la práctica profesional al egreso de la carrera. Como era de esperarse, este aspecto es una fortaleza del Modelo Flex 360, pues de acuerdo con su estructura y planteamiento, se alientan dichas prácticas. Se identifica un área de mejora en la implementación de otras tecnologías fuera de las tradicionales que les permitan mejorar su práctica pedagógica, pues estas son capaces de potenciar el aprendizaje significativo y la motivación del estudiantado.

Referencias

Andújar-Vaca, A. y Cruz-Martínez, M. S. (2017). Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar, XXV*(50), 43-52. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15849613004

Arias, M. A., Sandia, B. E, y Mora, E. J. (2012). La didáctica y las herramientas tecnológicas web en la educación interactiva a distancia. *Educere, 16*(53), 21-36. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538004

Baldeón, P. F. y Gaibor, M. A. (5 y 6 de junio de 2020). *Modelo pedagógico mediado por tic para la educación online.* III congreso de educación y psicopedagogía. https://www.unae.edu.py/educacion/images/Memoria-III-Congreso-de-educacion-y-psicopedagogia-2020.pdf

Betanco, M. E. (2019). Aulas virtuales: su efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de UNAN-Managua FAREM-Estelí. *Revista Multi-Ensayos, 5*(9), 2-5. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v5i9.9427Biggs, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Blackboard Inc. (s. f.). ¿Qué es Blackboard Learn? Autor. https://help.blackboard.com/es-es/Learn/Instructor/Getting_Started/What_Is_Blackboard_LearnBoneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 4*(1), 36-47. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78040109Cáceres,

J., Gutiérrez, G., Briceño, M., y Aranguren, F. (2014). El clima en el aula y el rendimiento escolar en la Enseñanza de la Física de la carrera de Educación NURR-ULA, Trujillo. *Lat. Am. J. Phys. Educ., 9*(3), 1-8.

Campos, D., Bretón-López, J., Botella, C., Mira, A., Castilla, D., Baños, R. y Quero, S. (2016). An Internet-based treatment for flying phobia (NO-FEAR Airlines): Study protocol for a randomized controlled trial. *Biomedcentral Psychiatry, 16*(1). https://doi.org/10.1186/s12888-016-0996-1Díaz, F. J., y Castro, A. L. (2017). Requerimientos pedagógicos para un ambiente virtual de aprendizaje. *Cofin Habana, 11*(1), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2073-60612017000100004ylng=esytlng=es

Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., y Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the connected classroom climate inventory. *Communication Research Reports, 21*(3), 264-272. http://dx.doi.org/10.1080/08824090409359988

García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning…? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 09-28. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495

Gárate, A. (Coord.). (2020). *Modelo CETYS Flex 360. Plan de Continuidad Académica: Etapa de transición*. CETYS Universidad.

García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar, 59*(27), 73-81. https://doi.org/10.3916/C59-2019-07Gokcora, D. (1989). A descriptive study of communication and teaching strategies used by two types of international teaching assistants at the University of Minnesota, and their cultural perceptions of teaching and teachers. *National Conference on Training and Employment of Teaching Assistants*, Seattle, WA.

Granados-Zúñiga, J. (2019). Relación entre el uso del aula virtual y el rendimiento académico en estudiantes del curso de Bioquímica para Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación, 43*(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32723Hernández-Nieto, R. (2011), *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad de Los Andes.

Kaufmann, R., Sellnow, D. D., y Frisby, B. N. (2015). The development and validation of the online learning climate scale (OLCS). *Communication Education, 65*(3), 307-321. https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1101778Li, Y., Hao, H., MacLeod, J., y Dai, J. (2019). Developing the rotational synchronous teaching (RST) model: Examination of the connected classroom

climate. *Australasian Journal of Educational Technology, 35*(1), 116-134. https://doi.org/10.14742/ajet.4010MacLeod, J., Hao, H., y Shi, Y. (2019). Student-to-student connectedness in higher education: a systematic literature review. *Journal of Computing in Higher Education, 31*, 426-448. https://doi.org/10.1007/s12528-019-09214-1Martínez, L. M., Ceceñas, P. E. y Martínez, D. E. (Coords.). (2014). *¿Qué son las TIC´s?* Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Medina, N. F. (2015). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación, 5*(2),9-18.

Meza-López, D., Torres-Velandia, S. y Lara-Ruiz, J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *RED-Revista de Educación a Distancia, 48*(5). https://doi.org/10.6018/red/48/5

Monroy, A., Hernández, I. A., y Jiménez, M. (2018). Aulas Digitales en la Educación Superior: Caso México. *Formación universitaria, 11*(5), 93-104. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500093Muñiz, J. M., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema, 31*(1), 7-16.

National Foundation for Educational Research [NFER]. (2020). *New report looks at pupil engagement in remote learning during the Covid-19 pandemic*. https://www.nfer.ac.uk/newsevents/press-releases/new-report-looks-at-pupil-engagement-in-remote-learning-during-thecovid-19-pandemic/

Pianta, R. C., Hamre, B. K., y Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. En S. L. Christenson, M. L. Reschli, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-385). Springer Science+Business Media. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Rambe, P., y Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a south African university of technology. *British Journal of Educational Technology, 44*, 544-549. https://doi.org/10.1111/bjet.12057

Rigo, D. Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas, 22*, 143-161. https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132

Rigo, M. A., y Ávila, C. (2009). Plataformas para el aprendizaje en línea y educación superior: Caracterización, balance y perspectivas psicopedagógicas.

En F. Díaz Barriga, G. Hernández, y M. Rigo, *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socio-constructivismo* (pp. 129 -160). Universidad Nacional Autónoma de México.

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Rostan, C., Cabañate, D., González, M., Albertín, P., y Pérez, M. (2015). Una herramienta para evaluar el clima social del aula en entornos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*(2), 387-408. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14075

Rueda, J. B., y Braojos, J. (2017). From Traditional Education Technologies to Student Satisfaction in Management Education: A theory of the Role of Social Media Applications. *Inform. Management, 54*(8). https://doi.org/10.1016/j.im.2017.06.002

Silva, R. (2015). *Factores de eficacia percibida del clima en el aula en la FESC-UNAM* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/33172/

Valenzuela-Zambrano, B., y Pérez-Villalobos, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores, 16*(1),66-79. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614009

Vidal, M., Nolla, N., y Diego, F. (2009). Plataformas didácticas como tecnología educativa. *Educación Médica Superior, 23*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0864-21412009000300013ylng=esytlng=es

Wu, Y. C. J., Wu, J. y Li, Y. (2017). Impact of Using Classroom Response Systems on Students' Entrepreneurship Learning Experience. *Comput. Hum. Behav., 1*(12). https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.013

Capítulo 5

INFANCIA Y CIUDADANÍA: UN ANÁLISIS DESDE LA PRAXEOLOGÍA

Infância cidadã: uma análise praxeológica

Maria Angela Barbato CARNEIRO
Sandra Lunardi Machado MARQUES

Introdução

Vivemos num contexto econômico neoliberal que se caracteriza por apresentar uma "agenda conservadora" em relação a todos os níveis da educação.

Michael Apple faz uma análise profunda da relação neoliberalismo / globalização, que utilizaremos como suporte para nossa reflexão. Para ele, o neoliberalismo universaliza a ética do empreendimento, da empresa, na lógica do capital multinacional da globalização:

> Globalização é entendida aqui como a rápida intensificação da migração, a amplificação da mediação eletrônica, o movimento do capital econômico e cultural entre fronteiras, e o aprofundamento e espraiamento da interconectividade em todo o mundo) e a retirada e desengajamento do Estado de uma ampla gama de assuntos econômicos e políticos. Neste modelo, o neoliberalismo tem sido amplamente entendido como uma nova forma de liberalismo que integra noções dos séculos XVIII e XIX de livre mercado e laissez-faire em, potencialmente, todos os aspectos da vida contemporânea. (Apple, Au e Gandim, 2009, p. 52).

As consequências desta nova política na educação têm sido exaustivamente estudadas dentro da chave – desenvolvimento e educação. Sua origem remonta ao pós-Segunda Guerra Mundial, quando o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio atrelaram à 'assistência técnica' aos países em desenvolvimento, uma série "condicionalidades", definidas no Consenso de Washington (1989). Dentre elas destacam-se : a privatização do ensino fundamental I e II, médio e superior; a transferência de investimentos no ensino superior para o primário (considerado prioritário), mobilizando os "usuários" a encontrarem fontes complementares para mantê-lo; adaptar os currículos às exigências do mercado de trabalho, desenvolvendo "competências e habilidades"; transformar a educação em "prestadora de serviços" flexibilizando o contrato de trabalho dos professores, alunos e pais em "clientes"; manter o controle de qualidade das escolas através de avaliações externas; valorizar o ensino remoto, distribuir bônus (14º salário) a professores, gestores e funcionários, em caso de resultado positivo; padronizar o conteúdo comum através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); alterar a legislação trabalhista, flexibilizando as regras de contrato e instituindo um teto salarial para os docentes (os da creche ganham em média R$ 2.616,39, para uma jornada de 36 horas). (Haddad, 2008)

As marcas neoliberais na educação, aparecem desde a Constituição de 1988, art. 205, que abre a possibilidade de a iniciativa privada colaborar com as políticas públicas, espaço rapidamente conquistado por igrejas, instituições sociais e organizações não-governamentais (ONGs) que promovem a "re-filantropização de serviços, que a rigor são direitos dos cidadãos. (Montaño, 2005, como se citou em Adrião e Peroni, 2008, p. 30).

É possível que nem todas as características neoliberais tenham sido apontadas, mas a relação acima parece suficiente para explicitar a relação educação-mercado.

Será que a educação infantil escapa desta agenda econômica?

O contexto socioeconômico da intervenção

O Plano Municipal pela Primeira Infância 2018 – 2030, representa um avanço em relação a legislações anteriores ao considerar que o "desenvolvimento integral da primeira infância", implica: primazia em receber proteção e socorro, precedência de atendimento em instituições públicas, preferência na formulação e execução de políticas públicas que deverão ser priorizadas com recursos públicos. Tais condicionalidades para tornarem-se exequíveis pressupõem um "diagnóstico territo-

rial da primeira infância", por distrito, para a proposição de metas e "eixos estratégicos interseccionais, que articulem programas e ações para seu atendimento integral, envolvendo educação, saúde, assistência social e direito". (Prefeitura de São Paulo, 2020, p. 16)

A justificativa dessa ação conjunta está em considerar que "em alguns casos, é possível quebrar a lógica da vulnerabilidade como destino, quando o serviço público é oferecido de forma adequada ao contexto e focalizado no problema a ser superado." (Prefeitura de São Paulo, 2020, p. 16)

No plano pedagógico, o "Eixo estratégico II, cuja Meta 3" é melhorar a qualidade da educação infantil" prevê de programas de formação continuada para os profissionais da educação, profissionais para atendimento especializado.

É o caso dos Centros de Educação Infantil (CEIs), comuns nos distritos que reúnem moradores mais pobres, beneficiárias do Programa Bolsa Família e de outros com maior número de crianças de 0 a 6 anos, como Vila Brasilândia, por exemplo, objeto de nossa intervenção. (Prefeitura de São Paulo, 2020, p. 19)

Como a Prefeitura não consegue atender a demanda por vagas nas creches, estabelece parcerias com os CEIs, que são Organizações Não-Governamentais (ONGs), vinculadas a instituições civis ou religiosas, submetendo-os às mesmas diretrizes, que as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

O problema que se coloca é saber se as exigências de documentação feitas aos professores de educação infantil são compatíveis com as condições concretas de seu trabalho – número de crianças por faixa etária, disponibilidade ou não de auxiliares, diversificação de atividades pedagógicas – variáveis pouco respeitadas pelas ONGs.

Tal condição, quando acrescida de um número exagerado de documentos a serem preenchidos entra em contradição com as finalidades de Infância Cidadã e tem o efeito inverso – ao invés de autonomia, mantém os professores escravizados preenchendo relatórios como projeto político-pedagógico da escola, planejamento contínuo do trabalho docente , elaboração de carta de intenções, registro em caderno de sala, em diário de bordo, preenchimento de fichas individuais de saúde, de comunicação com a família, organização de murais, painéis, fotos, vídeos, registros para avaliação de aprendizagem individual e coletiva, tomando o maior cuidado, para não risco passar preconceitos.

O conjunto dessas obrigações nos remete imediatamente ao que Michel Foucault chama de "biopolítica ou disciplinação dos corpos". (Foucault, 1987)

Segundo Foucault, a sociedade contemporânea incorporou as tecnologias coercitivas do comportamento, inspirando-se nas prisões e mais especificamente

no panóptico de Jeremy Bentham (1785) – torre central, dentro de um edifício circular, que permite a um vigia observar todas as celas.

Hoje somos vigiados por câmeras, controlados por aplicativos, senhas e avaliações internas e externas, que pelo excesso de documentos a serem preenchidos, dificultam a autonomia intelectual dos professores, tornando-os tarefeiros. Foulcault, utilizando-se como exemplo das práticas de disciplinação dos corpos empregadas pelo exército vitorioso de Frederico II (1743) e das escolas de ensino mútuo, mostra que seu sucesso deriva da ocupação exaustiva dos corpos, afirmando que:

> [...] o princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não-ociosidade; é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar o tempo – erro moral e desonestidade econômica [...]. (Foucault, 1987, p.131)

A citação visa demonstrar que a "disciplinação dos corpos" continua em nossa sociedade cada vez mais dissimulada, exaurindo os educadores na tarefa de preencher inúmeros relatórios, julgados imprescindíveis por renomados especialistas e intelectuais, que delegam a si o pensar a educação, reduzindo-os a operadores.

O documento Currículo da Cidade[2] – Educação Infantil, publicado em 2019, é um exemplo de excelência em sugerir como se conquista uma "educação de qualidade".

Extremamente didático, fundamentado cientifica e filosoficamente, ele estimula os professores a registrarem "o cotidiano vivido e refletido", o que implica em "inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos, agir de forma propositiva". Ele resgata o papel da observação (Loris Malagucchi) na elaboração de registros sobre o bebê e a criança, afirmando que cabe aos professores definirem o que é "documentação pedagógica". (Foucault, 1987, p. 161)

Na prática tal liberdade não vigora, pelo contrário, há uma competição acirrada para apresentar o máximo de documentação transformando-a de meio em finalidade. Os professores do CEI apresentaram dificuldades em elaborar o projeto político pedagógico da escola e de dar conta da documentação exigida. Tudo isso ao mesmo tempo em que acolhe, estimula atividades exploratórias, alimenta, troca e possibilita o sono dos bebês, com o auxílio temporário de uma volante (atendente que circula em todas as salas).

[2] https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

Nossa experiência com educadores de um CEI, gerida por uma instituição espírita, nos levou a esta constatação através de uma "análise praxeológica" (Sensos, 2016) fundamentada em João Formosinho.

Ao criticar a visão aplicacionista de conhecimentos compartimentados à educação "ignorando o contributo próprio do conhecimento profissional práxico", o autor aponta alguns equívocos da pesquisa positivista tais como: ignorar o contexto em que se dá a educação, gerar uma interpretação numérica do seu objeto, "que não é matéria-prima inerte"; simplificando a ação educativa. (Sensos, 2016, p. 17)

"Reducionismo", "disjunção", "rejeição da subjetividade" são riscos inerentes à investigação positivista superada pela análise praxeológica.

Embora o autor se refira à pesquisa positivista, suas considerações nos estimularam a incorporá-la em nossa intervenção.

Ao introduzi-la, seguimos uma ordem própria, que não implicou romper com o autor, mas escolher nosso roteiro de trabalho.

Nosso ponto de partida foi uma consulta ao Mapa da Vulnerabilidade Social (USP -Centro de Estudos da Metrópole – Fase IV, 2015/2018) para saber a que grupo social as famílias dos alunos pertenciam, numa escala que vai da "média-baixa privação", (Grupo 4) média privação" (Grupo 5), alta privação" (Grupo 6), e "altíssima privação" (Grupo7).

Sintetizando o conjunto dos indicadores, extraídos do último censo do IBGE (2010), mostra que as famílias da Vila Brasilândia moram em "situação de aglomerado subnormal" (favelas), distribuídas nos 41 bairros do distrito, sendo compostas por migrantes nordestinos negros, em sua maioria. Quanto mais alto é o nível de privação, maior o número de crianças de zero a quatro anos, maior o número de mulheres chefes de família, menor o nível de sua escolaridade (no máximo oito anos) e menor o rendimento econômico, até se chegar à "Alta privação", que afeta 18% da população do município de São Paulo. (CEM-USP, SEADE- Governo do Estado de São Paulo, 2010)

As análises sobre o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) posteriores ao censo de 2010, usam a expressão "pobrezas" para se referir à caracterização socioeconômica de cada distrito, uma vez que a precariedade ou ausência de renda se associa a outros fatores como baixa escolaridade, doenças infantis (subnutrição / obesidade), alta taxa de mortalidade infantil e adulta (Vila Brasilândia concentra o maior número de mortes por COVID-19), insuficiência e distância de instituições sociais e públicas, etc.

A. Fundamentos do brincar

Diante da realidade detectada "a priori" e da possibilidade de realização de um trabalho que vislumbrasse a transformação da escola, a melhoria da qualidade do atendimento das crianças que a frequentavam, tivemos como objetivo geral em um primeiro momento, instrumentalizar os professores com subsídios teóricos e práticos adequados, além de trocas de experiências, buscando ressignificar a ação educativa e integrar a instituição com a população por ela atendida.

Estabeleceram-se como objetivos específicos deste estudo, subsidiar os profissionais a formularem o projeto político-pedagógico da escola após a caracterização sócio-econômica-cultural do bairro; apontar as falhas detectadas no espaço físico através das fotos apresentadas e indicar como poderia se melhorado; discutir temas sensíveis de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação; fundamentar a escolha dos procedimentos adotados; habituar a documentar o trabalho em relação às intervenções tanto no meio físico, quanto com as crianças; evitar a ruptura entre o cuidar e o educar; e, discutir sobre o caráter laico da escola pública.

Uma vez que a nossa preocupação inicial na intervenção consistiu em elaborar com os educadores uma pedagogia de qualidade para crianças de 3 (três) a 3 (três) anos e 11(onze) meses, através da elaboração da proposta pedagógica, buscamos também levantar junto aos profissionais informações sobre as famílias atendidas. Para isso utilizamos um questionário com 12 (doze) perguntas, além de uma auto-análise de todos que trabalhavam na escola, a partindo da pergunta: que é educação?

O conteúdo dos encontros, levantou problemas fundamentais tais como, a deficiência nos cursos de formação de professores que secundarizam o cuidar e fazer "leitura do brincar", isto é, adequá-lo às diferentes fases do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; organizar os espaços internos e externos; detectar as prováveis causas da falta de autonomia nas atividades livres e compreender significado da expressão "ouvir o bebê".

A última questão foi muito debatida durante os encontros pedagógicos. Observou-se que ouvir o bebê hoje, significa ter um outro olhar sobre a criança e a sua infância e que pesquisas realizadas, especialmente Grã- Bretanha, levaram Goldschmied e Jackson (2006), a afirmar que as experiências mais precoces dos pequenos afetam profundamente sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Tais estudos, contribuíram para que, naqueles países, fossem elaboradas políticas educacionais acompanhadas de uma maior compreensão da infância com base em várias formas de brincar.

O estudo citado apontou que os adultos têm um papel importante no comportamento das crianças, sabendo-se que a negociação com elas tem sido apontadas as mais eficazes por desenvolverem consciência de si e dos outros, consenso ora internacionalizado.

Não se trata apenas de uma visão de conveniência, mas sim, do direito das crianças de serem respeitadas como indivíduos, de serem escutadas e levadas a sério de forma que ao ficarem mais velhas, elas possam tomar responsabilidades para si no sentido de exercer seus próprios direitos (Goldschmied e Jackson, 2006, p.24).

Um desses direitos consiste, justamente, no brincar, atividade natural que está explicitado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, (1959), documento reconhecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que salientou a necessidade de considerá-las no âmbito da cidadania.

Em seu Princípio 7, a Declaração deixava claro que:

> [...] O interesse da criança deve ser o princípio norteador daqueles que são responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade é dos pais em primeiro lugar. A criança deve ter oportunidade de brincar e de divertir-se, e isto deve ser encarado como parte do processo educacional. A sociedade e as autoridades devem esforçar-se para promover o gozo desse direito. (Os Direitos da Criança, 1990. P 22).[3]

Mais tarde, também, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), assegurou e reafirmou os direitos anteriormente declarados, além de orientações sobre o assunto publicadas Organização Europeia de Cooperação e Desenvolvimento (OECD).

Segundo o documento:

> No momento em que, no plano internacional, a participação torna-se um aspecto decisivo na vida das crianças, já não se trata tanto de saber se os governos devem participar da educação e cuidado da primeira infância, mas de decidir como deveriam ser organizadas as políticas e a oferta de serviços com o objetivo de beneficiar as crianças e seus pais. (OECD: 2002, p .22).

Diante de tal realidade reconhece-se a necessidade de estabelecer novas análises e temáticas que contemplem as políticas voltadas para a primeira infân-

[3] Embora a Declaração dos Direitos da Criança tenha sido assinada em 1959, o documento objeto de nossa consulta data de 1990.

cia, buscando oferecer um trabalho de qualidade, abordando seus aspectos mais importantes, incluindo o brincar.

Temos que destacar, que nas últimas décadas, os trabalhos de Corsaro (2011), sobre a Sociologia da Infância, mostraram como os debates teóricos e as pesquisas realizadas, ampliaram a visão construtivista dessa etapa da vida, demonstrando que elas são construtoras do seu próprio conhecimento. Tais estudos concentraram-se no seu atendimento, na agência infantil e nas interações entre elas, seus pares e o mundo, ressaltando o quanto são capazes de negociar, compartilhar, criar e transformar a cultura, contribuindo para novas mudanças.

Estudando o papel da cultura e sua influência no desenvolvimento infantil dentro da perspectiva sociolingustica, Bruner (1986), pesquisou o processo de aprendizagem alertando como ele ocorre através da descoberta, mostrando que o trabalho mental decorre do estabelecimento de relações entre a experiência e a ação. Esta última consiste em um meio de representar o fenômeno, ou seja, abastecer a mente com dados sobre o mundo real o que é passível de ser observado através do jogo. Logo, a brincadeira é a atividade, por excelência, em que a criança explora, descobre o que está no seu entorno, conseguindo utilizar corretamente a sua linguagem, sendo capaz de aplicar as regras gramaticais e sociais ao imitar os adultos.

Logo, a aprendizagem, para Bruner (1968), é o resultado de trocas contínuas entre o indivíduo e o meio, permitindo que elas experimentem, organizem, reflitam e comuniquem suas experiências, testem hipóteses, estabeleçam relações e superem dificuldades.

Para ele, a criança é ativa dentro de uma forma unicamente humana, pois converte a experiência em estruturas com fins determinados, o que nos leva a inferir que, muitas das primeiras ações infantis, têm origem em situações familiares dentre elas o jogo.

Recentemente, Guss e Rosemberg (2017), baseados nas investigações da Dra. Pikler, também mostraram o valor do jogo em cada uma das etapas de desenvolvimento da criança, já que ele cumpre uma função primordial no complexo processo de formação da pessoa e na sua atividade mental. Para esses estudiosos a criança é um ser de iniciativas, que age e reage em função do meio que a cerca, portanto suas emoções, sensações e afetos dependem dessas interações.

No caso das instituições para crianças pequenas, como é o caso deste CEI, é importante perceber que, jogando elas experimentam, por vezes, com um único objeto, todas as rotinas motoras que são capazes de realizar (agarrar, golpear, jogar, colocar na boca...), favorecendo o estabelecimento de inúmeras combinações capazes de proporcionar a efetividade da comunicação.

B. Por que o brincar é importante nos dias de hoje?

Atualmente, sobretudo em um momento de pandemia, mostrou-se relevante trabalharmos na instituição a brincadeira, não somente pelo seu valor, como já foi anteriormente apontado, de acordo com Goldschmied e Jackson (2006), mas pela sua qualidade, o brincar poderia auxiliar os profissionais a perceberem sua evolução.

Isso permitiria realizar o que hoje se denomina de brincar heurístico[4], uma forma lúdica, muito usada em algumas instituições, que favorece o conhecimento através da descoberta provocada pela motivação. Esse tipo de brincadeira advém da oferta de materiais não estruturados e explorados em função dos interesses que despertam nas crianças.

Tal perspectiva auxiliaria os educadores, do CEI, a pensarem em ambientes mais interessantes e estimuladores, na organização mais adequada das salas, no melhor aproveitamento dos espaços externos, na ideia do educador referência e facilitaria um trabalho de colaboração com os pais.

A brincadeira poderia, portanto, servir a vários propósitos importantes, pode ser direcionada ou não direcionada, seria uma parte essencial do desenvolvimento infantil e da interação social, conforme afirmou Dodds (2011) em seu trabalho.

A autora apontara, que para as crianças pequenas não há diferença entre o trabalho e a brincadeira e que elas aprendem ativamente, organizando suas próprias experiências, usando a linguagem e interagindo com os outros. Isso permitiu que se considerasse o brincar enquanto um processo que envolve uma variedade de comportamentos, motivações, experiências, práticas, habilidades e significações. Portanto, embora visto como uma atividade universal, o modo como as crianças brincam, com o que e com quem brincam, varia de acordo com o contexto social, cultural e histórico, no qual se inserem.

Os estudos citados nos levaram a refletir com os profissionais da instituição, como o modelo de infância e a imagem da criança são construídos culturalmente e espelham os contextos sociais, históricos e ideológicos específicos, demonstrando, que nas sociedades neoliberais, como é o caso do Brasil, por exemplo, onde as políticas públicas não priorizam a educação e a formação de profissionais que atuam na área, a criança é vista, ainda, como um projeto[5] e não como um ser, por essa razão a atitude dos responsáveis oscila entre a atitude compensatória e antecipatória.

[4] Grifos nossos
[5] Grifos nossos

Embora se observe que, atualmente, existe uma nova visão de infância e uma certa concordância em torno do valor do brincar, segundo Curtis (2006), a sua relevância, enquanto instrumento educacional, não foi necessariamente aceita por todas as culturas e nem por todos os profissionais. Daí dificuldade de os educadores implementarem as brincadeiras nas atividades das creches e buscarem ajuda para o seu trabalho.

A realidade do CEI, objeto de nossa intervenção, mostrava o quanto o brincar não estava presente na formação de profissionais, principalmente nos cursos superiores, quando os conhecimentos oferecidos tangenciam o assunto que é tratado teoricamente, mas não há oferta de um repertório de brincadeiras culturais e nem de reflexões sobre as práticas. Daí a concordância com o trabalho Goldschmied e Jackson (2006), para quem este é um dos motivos para se investir na formação de educadores de infância, e, porque se perspectivamos que o ser humano é um todo e que a criança é um sujeito de direitos, temos que dar-lhe voz através da oportunidade de expressar suas opiniões, usando várias linguagens e dentre elas o brincar.

C. Dos objetivos à ação

A intervenção se realizou em um Centro de Educação Infantil (CEI), entidade privada, conveniado, com a Prefeitura Municipal de São Paulo situado no Parque São Domingos, que é cercado por alguns bairros que formam a periferia da Zona Noroeste da cidade de São Paulo. A instituição possui 22 (vinte e dois) funcionários, 1 (uma) diretora,1 (uma) coordenadora pedagógica, 14 (quatorze) educadoras com nível de ensino superior, 1(uma) cozinheira 1 (|uma) merendeira e 5 (cinco) auxiliares de serviços gerais, com nível variado de escolaridade, entre fundamental e médio, sendo 2 (dois) homens, 1 (um) dos quais indígena.

Atende, crianças de ambos os sexos, na faixa etária entre 3 (três) meses 3 (três anos) e 11(onze meses), incluindo portadoras de necessidades especiais num total de 140 (cento e quarenta), oriundas de famílias de baixa renda, que apresentam histórias de vida diversas.

O CEI funciona em período integral 10 (dez) horas diárias, permanecendo aberto das 7 (sete) às 17 (dezessete) horas.

Como partimos do mapa de vulnerabilidade social do Município para entendermos o contexto, resolvemos, capacitar os profissionais através da plataforma Google Meet, num total de 9 (nove) encontros. 1 (um) por semana durante os meses de setembro//novembro de 2020.

O primeiro teve como objetivo caracterizar obstáculos mais graves enfrentados pelos profissionais da escola, de modo que pudéssemos balizar os rumos dos nossos próximos trabalhos.

Os profissionais colocaram que um dos principais entraves consistia em um melhor aproveitamento do espaço físico. Perguntavam-se como seriam capazes de transformá-lo, já que existiam boas áreas externas e alguns espaços internos ociosos. Através de fotos trazidas em reuniões posteriores, de suas análises e com base em leituras complementares indicadas pelos capacitadores, surgiram muitas ideias sobre um melhor aproveitamento daqueles locais.

O segundo buscou-se discutir o conteúdo de algumas lives, para serem vistas e analisadas em grupo e retornadas aos capacitadores. A maioria delas abordou a importância do "cuidar" , tema secundarizado e até ignorado no curso de formação de professares.

Com base na segunda capacitação, na terceira houve consenso, pois a discussão acabou trazendo para aquele momento a compreensão de que todos eram educadores. Esclareceu-se que ao superprotegerem e frearem as crianças, os professores estão bloqueando sua autonomia.

No quarto buscou-se caracterizar mais profundamente o contexto através de um questionário para obter informações mais detalhadas sobre as famílias que frequentavam a escola

No quinto encontro visou o aprofundamento da discussão de problemas pedagógicos. Enfatizou-se a" Pedagogia da Escuta", explicitada por Loris Malaguzzi, mostrando que escutar a criança significa acolher, renunciar à imposição, partir do que a ela sabe, colocar-se no lugar do outro.

No sexto encontro recebemos fotos de diversos ambientes da escola, sala, pátio, refeitórios, horta, entrada, brinquedos, assim como a relação do mobiliário das salas e o horário das atividades dos pequenos.

Do ponto de vista da estrutura física, a escola atendia às condições do se poderia considerar uma escola de qualidade. Além disso, explicitava-se entre os profissionais uma grande coragem em expor as dificuldades com as crianças, em reconhecer que a brincadeira não era devidamente explorada e que o trabalho coletivo era ocasional e não um hábito.

O sétimo encontro versou sobre o resultado do questionário elaborado para conhecer as famílias e gerou algumas discussões em torno do uso da religião na educação.

Embora o documento "Infância Cidadã" afirmasse que a escola pública deve ser laica, o artigo de José Sérgio Carvalho "A laicidade da escola e a religiosidade dos professores mostra que a realidade é bastante diferente.

Nesse encontro constatou-se, também, que alguns professores possuíam preconceitos em relação às famílias das crianças. As discussões resultaram no entendimento dos participantes de que o vínculo familiar pode ser considerado toda a interação continuada de cuidado e proteção de um adulto em relação a uma criança.

Na penúltima capacitação o conteúdo foi dividido entre as propostas de mudanças físicas, identificação das salas, uso de diferentes materiais para exploração sensorial das crianças e a parceria com as famílias.

Ainda, naquele momento, veio à tona a existência de dois elementos da equipe originados de outras culturas, um guarani e uma venezuelana e como eles poderiam enriquecer as experiências infantis. Poderiam também ser convidadas pessoas do bairro.

No último encontro houve a continuação da discussão anterior, avaliação e planejamento das reuniões de intervenção para o primeiro semestre de 2021, que não puderam ter continuidade

Considerações finais

Realizado o trabalho pudemos perceber que quando se trata de mudança de valores que já estão arraigados, tais como preconceito religioso, de gênero e divisão do trabalho, entre outros seria uma ingenuidade admitir que nossa intervenção os eliminou. No entanto, na perspectiva da transformação dos espaços físicos, foi possível observar as transformações de alguns deles, entrada da escola, sala de acolhimento, espaços externos...

Iniciou-se um trabalho cooperativo e conjunto, de modo que ao longo do tempo, isso certamente fará diferença.

Houve a reelaboração do Projeto Pedagógico da Escola, agora embasado no contexto da instituição e buscando atender às suas demandas da Prefeitura Municipal

Além disso, após o encerramento da intervenção, ficou claro que a certeza dos educadores e nossas, como disse Formosinho que" a ação humana não é completamente previsível, mas isso não obsta que a reflexão sistemática sobre o trabalho integrado possibilite a " conectividade no desenvolvimento humano".

Referências

Apple, M; AV, W. e Gandim¸ L. (orgs.).(2009). *Educação crítica*: análise internacional. Porto Alegre: Artmed.

Adrião, T. e Peroni, V. (2008). *Público e privado na educação*: novos elementos para debate. São Paulo: Xamã.

Bruner, J. (1968). *O processo de educação*. São Paulo: Nacional.

Bruner, J. (1986) *El habla del niño:* cognición y desarrollo humano. Buenos Aires:Paidós.

Carvalho, J. S. (2016) *Educação uma herança sem testamento*: diálogos com o pensamento de Hanna Arendt. São Paulo: Perspectiva/ FAPESP.

Convenção sobre os Direitos da Criança - UNICEF (1990). *Convenção sobre os direitos da Criança*. https://www.unicef.org

Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª ed. Artmed: Porto Alegre.

Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: J. Moyles. e colaboradores. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, p.39-49.

Dodds, S, (2011). Nós queremos brincar: as crianças nos primeiros anos brincando na sala de aula. In: A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, e Y. Olusoga. *Brincar:* aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, p. 193-227.

Formosinho, J . (2016) *Estudando a praxis educativa*: a contribuição da investigação praxeológica - SENSOS II, *6*(1), p. 15 - 39.

Freire, P. (1982). *Educação e Mudança*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*: História da violência nas prisões, 28ª edição, Petrópolis: Vozes.

Goldschmied, E. e Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos*: o atendimento em creche. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed.

Gruss, L. e Rosemberg, F. (2017). *Los niños y el juego*. La actividad lúdica de 0 a 5 años. Buenos Aires: Continente.

Haddad, S. (2008). *Banco Mundial, OMC e FMI*: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

OECD. (2002). *Educação e Cuidado na Primeira Infância*: grandes desafios. Brasília: UNESCO_ Brasil, OECD, Ministério da Saúde.

Os Direitos da Criança. (1990). *Os direitos da Criança*. 7ª ed. São Paulo: Ática.

Prefeitura Municipal de São Paulo. (2018) *Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030*. https:// prefeitura.sp.gov.br

Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In: J. Moyles. e colaboradores. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed. p. 25 -39.

USP/ Centro de estudos da Metrópole. *Mapa de Vulnerabilidade Social 2018-2030*.Linha de Pesquisa 2. O papel da política educacional na redução da desigualdade.

Capítulo 6

DESARROLLO HUMANO Y CUIDADO POR LA INTEGRIDAD DE LA PERSONA

Desenvolvimento humano e cuidado pela integridade da pessoa

Medardo PLASENCIA

Introducción

El objetivo es hacer una propuesta de Desarrollo Humano y del cuidado por la integridad de las personas como respuesta al mundo de violencia, conflictos, injusticias y las complicaciones de la pandemia, no es la intención de dar una respuesta a todos esos problemas; lo que se pretende es proponer ciertos principios básicos que favorezcan una cultura de dignidad humana, de justicia social por medio de una educación para la paz.

En este texto trataremos primero a que nos referimos como Desarrollo Humano; en segundo lugar, la importancia que tiene el cuidado en las relaciones interpersonales, en los procesos educativos; en tercer lugar, hablar de una comunidad del cuidado, de convivencia que permitan mantener y salvaguardar la integridad de las personas; el cuarto apartado es acerca de la integridad de las personas para finalizar en el tema de educar para la paz.

Es indispensable aprender a cuidarnos en nuestra integridad como personas para lograr una sociedad de dignidad, de justicia social y de crecimiento de cada persona en su liberta, en sus creencias y su modo de vivir en un orden de respeto

y colaboración solidario en la que impere el bien común y no los bienes individuales. La propuesta del Desarrollo Humano es para resaltar y sustentar que sin el adecuado conocimiento de lo que es la persona, de lo que es lo humano que es necesario desarrollar su potencial estaremos limitando nuestras posibilidades de lograr una mejor humanidad.

Desarrollo Humano

El Desarrollo Humano lo presentamos como un área del conocimiento e investigación que se abre a la transdisciplinariedad, no se reduce a una disciplina, es un campo o área del conocimiento, de la realización de las personas, de experiencias, de vivencias, de investigación, de formación que se comprende y se desarrolla con claridad en la transdisciplinariedad y no en interdisciplinariedad o en la multidisciplinariedad.

Al estar abierto a las diversas disciplinas y enfoques, permiten y favorecen conocer, comprender, explicar lo complejo de lo humano que se desarrolla en lo personal y en lo social.

Las razones para considerar el Desarrollo Humano como un área del conocimiento transdisciplinar, las encontramos en la Carta de la transdisciplinariedad (1994) en la que se expresan los principios que permiten trabajar, investigar y aplicar el Desarrollo Humano. Los conceptos centrales que nutren de la declaración de la carta de transdisciplinariedad son los siguientes:

> La confrontación de las disciplinas con nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.
>
> La transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de «definición» y «objetividad».
>
> La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.
>
> El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la

> aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras. (Convento de Arrábida, 1994.)

En el Desarrollo Humano se plantea la importancia y la necesidad del desarrollo del potencial de la persona, de su crecimiento espiritual de modo armónico y equilibrado, en sus relaciones intersubjetivas que permitan el encuentro entre sí y con el cosmos que forma parte de nuestra existencia y nuestra vida diaria.

Al considerar el Desarrollo Humano como el área del conocimiento que busca comprender y desarrollar todo el potencial humano que tiene las personas, no es posible encerrarlo en un concepto o en una teoría, es indispensable abrirlo a los diferentes enfoques, creencias y disciplinas.

Todas las personas nacemos con una intencionalidad, con una tendencia para desarrollarnos positivamente. No somos seres encerrados en sí mismo, somos abiertos a lo infinito, a lo desconocido, en un proceso continuo de crecimiento físico y espiritual, autonomía y autorregulación, para mantenernos, mejorar y actualizarnos, incluso bajo condiciones adversas de crisis, cambios y transformaciones.

Tiene como fundamento la dignidad de la persona y su realización a través de relaciones sanas consigo mismo, con los demás, con el mundo, los animales y la naturaleza. La construcción de un mundo más justo y equitativo exige una forma de convivencia que sitúe a las personas en el centro de todos los esfuerzos. (Manifiesto de Desarrollo Humano 2020 INIDH).

Lafarga (2015. p.19) dice que "el núcleo del Desarrollo Humano esta en la dinámica de una relación entre dos personas quienes, a través de una comunicación auténtica, se otorgan mutuamente la libertad de condicionamientos constructivos-destructivos". ¿Qué pasa cuando una de las dos personas, no quiere, no sabeo o no puede?

El énfasis no debe estar en el desarrollo, sino en lo humano-espiritual, lo humano es la persona que se desarrolla en comunidad al poner en común sus pensamientos, sentimientos, creencias, miedos y esperanzas, afectando en lo personal, en lo moral y en lo cultural-social; desarrolla lo cognitivo-afectivo en el encuentro con el otro, los otros en el que se busca conocer, entender y comprender las diferencias entre las personas para amarse y comprenderse mediante la empatía.

El espíritu se desarrolla en la vida espiritual con otros para aprender, conociendo y significando; acertando y equivocándose, aprendiendo a corregir y a perdonar. Su vida espiritual es de lucha de equilibrio, de búsqueda, de armonía, de unidad, de orden, de verdad, de belleza y de amor.

Lo propio del espíritu es construir y no destruir; la vida espiritual es búsqueda por entender al otro para convivir bien, es discernimiento acerca de sus necesidades en cada momento y situación. Es la lucidez de una clara y bien desarrollada conciencia que actúa con intención de propiciarle un bien a la otra persona.

"El Desarrollo Humano está en proveer la emergencia de los valores genuinos de cada persona, de cada grupo y de la sociedad" Lafarga (2015, p. 19). No está en la asimilación, ni en la imposición de valores personales del promotor, del maestro, ni de la autoridad ni de los valores universales de la salud y del crecimiento. Está en el surgimiento y descubrimiento de los valores de cada persona en su particular proceso de autodeterminación y autorrealización – que es diferente, única e irrepetible mediana una relación que genere libertad a través del amor incondicional, en el que se le reconoce al otro en su libertad y derecho a su propio ser.

Este encuentro empático de la persona como persona ante el otro como persona nos hace responsable y comprometido en el respeto y reconocimiento del otro, es el encuentro que sustenta una relación de amor en el que se procura el bien de otro. No es el amor de posesión, de imposición, de apropiación, sino el de promoción en el que se responde a las necesidades del otro para constituir una comunidad de bienes que hace posible una sana convivencia corresponsable.

En Maritain (1981) se observa que el objeto de la educación es guiar al hombre en el desenvolvimiento dinámico de su persona a lo largo del cual va formándose en cuanto persona humana, provista de las armas del conocimiento, de la fortaleza, del juicio y de las virtudes morales, mientras que, al mismo tiempo, va enriqueciéndose con la herencia espiritual de la nación, de la cultura, de las tradiciones y de la civilización a las que pertenece quedando así asegurado y a salvo el patrimonio secular de las generaciones.

El Desarrollo Humano de las personas es el proceso educativo, formativo que favorece el crecimiento de las personas, en su pensamiento, en la autenticidad de sus sentimientos, es un medio para enfrentar los retos de la educación que nos sugiere una buena cantidad de preguntas: ¿Cuáles son los fines de la educación?, ¿Por qué educamos?, ¿Cómo educamos?, ¿Educamos para la vida?, ¿Para la libertad?, ¿Para ser mediocres o sumisos?, ¿ Para ser explotadores?

Son muchas las preguntas que hay que resolver que por ahora no lo haremos de cada una; pero, si haremos un planteamiento general de una vía para acceder a responderla de modo implícito por medio de lo que se busca con el Desarrollo Humano.

El proceso de educar desde el Desarrollo Humano se centra, en las características positivas de la actividad formadora que promueve, orienta y motiva el cre-

cimiento de las personas. Una educación que integra a las personas a la sociedad con libertad y seguridad, con apertura a las diferencias culturales, con conciencia, responsabilidad y solidaridad social.

El Desarrollo Humano es un modo educativo que ayuda a reconocer, entender y abrirse a la particular intimidad e interioridad de las personas de sus sentimientos y emociones en un proceso de autodeterminación, de desarrollo de la conciencia que hace posible la comprensión y la aceptación de las diferencia con el otro y poder establecer un diálogos para la resolución de los conflictos de la interacción personal de comprensión por el que se logra captar la complejidad de la vida, de la historia de la persona, de sus relaciones y procesos de educación y de convivencia que pudo ser constructiva o destructiva.

Cuidado

Cuidado es estar atento y acompañar el desarrollo del otro en su libertad, autodeterminación y acción. La persona se forma construyendo la comunidad en una relación intersubjetiva por la que actualiza su potencial humano en la convivencia comunitaria, fortaleciendo su crecimiento humano en el encuentro del yo con él tú para convertirse en un nosotros.

El cuidado es un tema que proviene desde la antigüedad Griega y se va profundizando en la cultura occidental cristiana, es conveniente asomarnos al mundo antiguo en palabra de Alesso (2018) y de Escudero (2012) del pensamiento de Heidegger.

Alesso (2018) expone las reflexiones de Michael Foucault sobre el cuidado de sí y el modo en que el concepto se ha pensado como ética en el mundo greco-romano.Para los griegos y los romanos –sobre todo para los griegos–, para conducirse bien, para practicar la libertad como se debe, hacía falta que uno se ocupe de sí, que uno cuide de sí, a la vez para conocerse –es el aspecto familiar del γνῶθι σεαυτόν(relación que asoma en el Alcibíades I de Platón)– y para formarse, superarse a sí mismo, para dominar en sí los apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza.

La libertad individual era para los griegos algo muy importante y en la Antigüedad la ética como práctica reflexiva de la libertad ha girado en torno a este imperativo fundamental "cuida de ti mismo".Para el pensamiento griego clásico el cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que el *éthos* de la libertad es también una manera de cuidar de los otros. Para un hombre libre significa también saber gobernar a su mujer, a sus hijos, a su casa. En eso se basa el arte de gobernar. El *éthos* implica también

una relación con los otros, puesto que el cuidado de sí hace capaz de ocupar, en la ciudad o en la comunidad, el lugar que conviene sea como simple ciudadano, sea como magistrado. El cuidado de sí implica además la relación con el otro en la medida que hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. Así, el problema de las relaciones con los otros está presente a lo largo de todo el desarrollo del cuidado de sí.

Escudero (2012) explica el cuidado para Heidegger. La existencia humana es básicamente cuidado (*sorge*). Se remonta a la tradición antigua del cuidado de sí (*epinéleia heautoû*) y del cuidado del alma (*epinéleia tês psychês*). El mismo Heidegger reconoce haber encontrado el concepto de «cuidado» en los antiguos y señala su importancia para la filosofía grecolatina y la espiritualidad cristiana. Así, por ejemplo, a propósito de un comentario a la última carta de Séneca, en concreto la epístola cxxiv, escribe: "La perfectio del hombre –el llegar a ser eso que él puede ser en su ser libre para sus más propias posibilidades (en el proyecto)– es «obra» del «cuidado»" (Escudero, 2012, p. 34).

La exhortación a que el *Dasein* tenga cuidado de sí mismo, que preste atención a su propio ser, incluso la posterior idea de dejarse llevar por un temple de ánimo como la serenidad (por cierto, muy próxima a la ataraxia epicúrea), invitan a una lectura de Ser y tiempo desde la sugestiva perspectiva del cuidado de sí.

De estos dos autores es importante resaltar el significado del cuidado que se sustenta en la libertad de la persona que es necesaria para que se ocupe de sí, para conocerse y para formarse, superarse, para dominar en sus apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza de lo biológico y lo fisiológico y que la persona desde su voluntad y determinación puede ordenar en su mayor beneficio de acuerdo con su particular pensar y entender. Es relevante destacar que al poner la libertad como sustento del cuidado se resalta, que el cuidado implica una decidida atención por las necesidades, posibilidades e interese del otro, cuidar es estar atento para acompañar su proceso de vida, para eso es necesario estar atento a mi propio proceso de vida. El cuidado es un tema ético y este implica el estar atento por las necesidades del otro.

La otra concepción que, coincide con la primera, es resaltar el significado del *Dasein*, que se refiere a tener cuidado de sí mismo, prestar atención a su propio ser, de dejarse llevar por la serenidad.

La idea fundamental es la libertad de las personas que hacen posible su autodeterminación, al decidir por su propio sentido de vida, hacer su propia historia, tener sus creencias y darles valor e importancia a sus pensamientos, a sus

sentimientos. El *Dasein* es el término que Heidegger designa para el ser humano, lo adopta para indicar el modo de ser propio del ser humano, el *Dasein* es siempre una relación con su propio ser.

La totalidad existencial del todo estructural ontológico del *Dasein* debe concebirse, pues, formalmente, en la siguiente estructura: el ser del *Dasein* es un anticiparse-a-sí-estando-ya-en-(el-mundo-)en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo). Este ser da contenido a la significación del término cuidado (*Sorge*), que se emplea en un sentido puramente ontológico-existencial. (Heidegger, 2006)

Una comunidad por el cuidado

Una comunidad se realiza en el cuidado, por la integridad de las personas en su propia autodeterminación y realización al ser solidarias por medio del diálogo y del encuentro comunitario, del cuestionamiento, búsqueda y de convivencia.

Un proceso comunitario que sensibilice la intuición y la capacidad de escuchar, que involucre el aprendizaje colaborativo de todos los participantes, dirigido al cuidado de la integridad de las personas, para propiciar una convivencia comunitaria solidaria y corresponsable por la dignidad humana y la búsqueda de una justicia social que haga posible la paz porque se logra superar los conflictos que generan las diferencias.

La comunidad de personas se construye en una interrelación de cuidado por la integridad en la formación y el desarrollo de las personas en su espíritu, pensamiento, sentimientos, emociones, y su cuerpo como un organismo vivo espiritualizado que se nutre por la comida y por sus experiencias de vida. Es importante el cuidado en lograr una equilibrada alimentación de lo que ingiere por la boca y por la mente.

Educar en comunidad es dar sentido de vida, es razón de ser en la solidaridad, en la responsabilidad, en la clara comunicación, en la reconciliación con el otro para escucharlo y atender sus necesidades.

Escuchar con atención y cuidado para actuar es lo que propone Benito de Nursia (480), una escucha que nos lleva a modificar lo que pensamos, sentimos y hacemos, ciertamente él se refiere al escuchar la palabra de Dios, para actuar en razón del significado que tiene su palabra, siempre es en razón de guiar al hombre a una vida de acción en el amor, a una comprensión por el otro.

Tomando en consideración la concepción de Benito de Nursia podemos decir que escuchar al otro es para modificar nuestro pensamiento y sentimien-

tos al comprender la complejidad de su vida y entender sus razones para vivir como vive.

La escucha debe ser activa porque nos ponemos en un silencio interior de nuestros pensamientos, para permitir que resuene en nuestro interior los significados e intenciones del que habla, sus sentimientos, sus emociones, sus actitudes. La escucha no es solo auditiva sino también, de cómo se expresa, gestos, actitudes movimientos corporales.

Integridad de la persona

Integridad es aquello que forma, que constituye las partes en un todo, de un ser, los elementos integradores que hacen posible su ser, existir y vivir, atentar contra una de sus partes es propiciar su desintegración

Son constitutivos del hombre la inteligencia para conocer y pensar, la voluntad para valorar, elegir y decidir; la fantasía, la imaginación, la capacidad de crear, de ejercer un poder de dominación, de imposición o de promoción que permita al otro a crecer y desarrollarse.

Lo propio de su vida es vivir, conociendo, decidiendo con conciencia, actuando y generando por ser dotado de la luz de la razón, que ilumina todo aquello que se le presenta y se muestra para conocerlo, gozarlo y transformarlo. Como es, la luz del sol a los ojos que miran las cosas del mundo, es la luz del espíritu por la que mira, conoce, se adentra y comprende las cosas y al ser del hombre.

El lenguaje es otro elemento constitutivo que es parte de la integridad de la persona, forma parte esencial del hombre, por el que expresa sus pensamientos, sus sentimientos; atentar contra el derecho de hablar lo que piensa, en lo que cree, en lo que siente, de pensar con libertad, es un atentado a la integridad de la persona y como consecuencia al desarrollo de la humanidad.

Educar para la paz

Normalmente no tenemos conciencia con las diferencias que existen entre los diversos seres que nos acompañan en la vida diaria; diferencia que fácilmente generan conflictos y no sabemos resolverlos para lograr una comunidad de justicia que promueva la paz desde el reconocimiento de la dignidad de la persona, el derecho a existir y a vivir de las creaturas con las que interactuamos diariamente.

Entendiendo la paz como la acción constante en la vida de las personas y los demás seres para resolver las dificultades que impiden una convivencia de

las personas dadas sus diferencias de creencia, de carácter, de personalidad, de mentalidad y emocional.

La persona es el centro de cada actividad que se realiza, aunque no lo sepamos o no lo tomemos en consideración, tiene el sello de sus intenciones, de sus pensamientos, de sus creencias, hasta de sus sentimientos y emociones.

Los más complejos desarrollos tecnológicos presuponen, las fantasías, imaginaciones, intenciones de quienes lo diseñaron y construyeron: podemos elegir cualquier aparato y tiene una historia humana que lo hizo posible; la computadora, las naves espaciales no surgen de la nada, ¿cuántas personas a lo largo del tiempo fueron contribuyendo para que fueran una realidad?

Sin la racionalidad, la libertad, los pensamientos, el lenguaje, los sentimientos, las emociones y la creatividad no existiría nuestra cultura, el arte y la ciencia. La persona por su espiritualidad hace posible la complejidad de nuestro mundo de grandezas y de miserias.

Cada persona es única, es irrepetible, es insustituible, porque cada una lo hace dese sus propios pensamientos, sentimientos, creencias, sus tiempos, su espacio y su contexto. Cada persona tiene derecho a su propio hacer desde lo que es, en concierto con su comunidad y el mundo. La persona desarrolla su potencial dependiendo de las condiciones en las que vive y crece por eso el desarrollo humano de las personas es fundamental en nuestro mundo.

Si queremos una sociedad más justa, más equilibrada solo será posible con una educación que se centre en las personas para lograr actualizar su potencial en beneficio de sí mismas y de la sociedad en el equilibrio, la armonía, el orden y la unidad.

Esta investigación realizada por medio de una metodología de tipo análisis documental desde la perspectiva analítico-reflexiva con orientación hermenéutica nos ha posibilitado establecer como resultado global que la paz es posible a partir del reconocimiento y comprensión de la dignidad y respeto de las personas, en las que se reconocen sus diferencias y se acepta el derecho a ser un otro diferente, a tener su propia autodeterminación, sustentada en su libertad de pensar, valorar, creer y decidir de acuerdo a sus propias elecciones y decisiones.

Referencias

Alesso, M. (2018). *El cuidado de sí y el cuidado del mundo*: epiméleia y prónoia en el judaísmo alejandrino y el cristianismo de los primeros siglos**.** Universidad Nacional de La Pampa. http://fleo.usal.edu.ar/archivos/fleo/docs/i_jornadas_cuidado_de_si_-_alesso.pdf

Convento de Arrábida, Portugal (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. Lisboa. https://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm

Escudero, J. A. (2012). Ser y tiempo: ¿una ética del cuidado? *Aurora*: papeles del Seminario María Zambrano, 2012, Núm. 13, p. 74-79. https://raco.cat/index.php/Aurora/article/view/268648.

Gadamer, G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Ed. Gedisa: Barcelona.

Heidegger, M. (2006). *Ser y Tiempo*. Ed. Trotta: Valladolid.

INIDH (2020). *Manifiesto de Desarrollo Humano*. Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano: Ciudad de México.

Lafarga, J.; Gomez, J. y Delgado, G. (2015). *50 años de agua viva*. Ed Adehun. Ciudad de México.

Maritain, J. (1981). *La educación en este momento crucial*. Ed Club de Lectores: Buenos Aires.

Santo Padre Francisco (2020). Carta Encíclica *fratelli tutti*. Enciclicas: Ciudad del Vaticano.

Capítulo 7

FREUD Y ALTHUSSER: SENTIMIENTO DE CULPA Y CUESTIONAMIENTO DEL SUJETO EN LA ESCUELA

Freud e Althusser: sentimento de culpa e interpelação do sujeito concreto na escola

Rene Ploeger MANSUELI
Ana Claudia BORTOLOZZI

Introdução

O trabalho de um profissional de educação é a manifestação da singularidade de sua construção histórica, síntese das diversas nuances e concepções envoltas no período da formação pessoal e profissional. Estão em análise, neste contexto, não somente o tempo e a qualidade investidos na solidez da instrumentalização teórica e das práticas assertivas que referendam suas ações no trabalho, mas também a relação entre seus pressupostos e a realidade imediata, as aspirações edificadas pelo período de formação, as frustrações frente às burocracias e legalidades institucionais e corporativas do ambiente profissional, dentre outros muitos aspectos importantes a se considerar. A expressão de sua atividade na prática é, também, extrato de uma subjetividade alicerçada às concepções éticas e ideológicas enquanto indivíduo frente a um contexto em que as diretivas sociais se sobrepõem às suas vontades individuais, a contrapartida de ser cidadão. E, neste cenário, os profissionais da comunidade escolar, participativos do processo de ensino e

aprendizagem em quaisquer esferas, partilham do mesmo mecanismo formativo. De modo geral, o trabalho de um educador se concretiza na aplicabilidade dos seus conhecimentos em estratégias didáticas convergentes entre leis e diretrizes governamentais, seu arcabouço formativo pedagógico e, acima de tudo, identificação com a concretude ideológica de suas práticas.

Na outra vertente, encontram-se escola e suas finalidades social e politicamente definidas pelo Estado. Esta fundamental instituição educacional não está isenta dos preceitos da sociedade em que se insere, na qual são priorizados os eixos de formação que se pretende atender. Segundo a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu Artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p.1).

A escola não é uma ilha em meio às organizações sociais. É parte integrante e ativa de um sistema complexo de estruturas sociais que se empenha em ofertar aos seus membros comunitários três pilares educativos: instrumentos que propiciem condições de se emancipar enquanto sujeito; autonomia e protagonismo de sua vida frente o contexto em que está inserido e, por fim, promover conhecimentos técnicos para o mundo do trabalho, de modo que a civilização obtenha êxito na repetição de ideias e procedimentos instalados, testados e aprovados pela dinâmica de seu sistema político e econômico. Neste sentido, a escola contribui para que o sujeito aceite que o sucesso individual é a réplica do êxito social. É fazendo o que todos fazem que o indivíduo se entende como único, ainda que reflexo do outro. Conforme o pensamento de (Althusser, 1958, p. 58). "[...] a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o Know-how sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua 'prática'"

Mas, pensemos: não deveria ser a escola o local de reverberação dos clamores por equidade de direitos, dos gritos que condenam as injustiças e expõem as violências sociais impostas aos cidadãos desafortunados? É em seu interior que se poderia almejar mudanças significativas no modelo econômico e político que tem por princípio o fomento à aceitação da realidade como uma verdade absoluta. E, efetivamente, certas práticas educacionais são resistentes a esse sistema, permanecentes na colisão às injustiças por deflagrar a agressão imposta aos cidadãos em prol de um sistema sádico, que beneficia poucos às custas de muitos outros. E é neste cenário, em que os protagonistas são profissionais da educação formados à égide dos preceitos vigentes da sociedade e as instituições escolares planejadas,

que ecoam diversas questões: professores e escola trabalham a favor da educação voltada para a construção da autonomia do sujeito ou da manutenção do sistema social, econômico e político da sociedade atual? Conseguem delatar a violência que se impõe no processo educacional ou esta agressão é tão latente que não se pode denunciar? Qual o grau de liberdade se concentra na prática docente e na ideologia da escola? Somos objetos de mudança significativa do contexto social ou operários perfeitos na manutenção da engrenagem?

A partir desta breve reflexão, pretende-se utilizar-se da psicanálise freudiana na busca da compreensão do dinamismo psíquico de caráter universal e convergir com as ideias de Althusser sobre a ideologia aplicada nas práticas pedagógicas das escolas, sendo estas Aparelhos Ideológicos do Estado.

Metodologia

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa documental-conceitual (Malheiros, 2011), na medida em que se analisa na obra de Freud e Althusser uma convergência sobre a ideologia aplicada nas práticas pedagógicas das escolas. Pretende-se abrir uma perspectiva de entendimento da prática docente no âmbito institucional levando-se em consideração a concepção freudiana de que a subjetividade do indivíduo é introjeção da organização social em que se insere e aproximá-la da noção de sujeito concreto da interpelação, conforme defende Althusser.

O procedimento de análise decorreu da leitura dos autores citados e a partir dela a organização em categorias temáticas (Bardin, 2011): (1) a compreensão da construção do conceito de superego e de sentimento inconsciente de culpa na teoria freudiana, muito importantes para estudarmos a subjetividade e interiorização das normas sociais; (2) análise das ideias principais de Althusser sobre ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado, que dialogam com as ideais anteriores de Freud e nos possibilitam ampliar o olhar para uma visão mais crítica sobre as responsabilidades do professor e sua conduta direcionada pelas ideologias e, por fim, (3) uma reflexão acerca do trabalho docente e sua relevância para a possível mudança / manutenção do quadro social, político e econômico do sistema capitalista.

Resultados

Em seus escritos, Freud buscou explicar a dinâmica organizacional da sociedade tomando como referência o aparelho psíquico, em seus aspectos biológico, econômico, tópico e funcional.

A. Freud: o sentimento inconsciente de culpa

São várias referências sobre a transposição do funcionamento individual da mente sendo aplicada aos mecanismos sociais, tais como a família, a escola, a religião, o fanatismo ideológico cultural, social ou, mais aparentemente nos dias atuais, políticos. Suas tratativas em descrever como as relações grupais se constituem na civilização demonstram um direcionamento esperançoso em convergir as restrições individuais inerentes ao processo de sociabilização às beneficies ilusórias, embora compensatórias, da coletividade. Paralelamente, descrente na realização plena dos preceitos civilizatórios em âmbito individual, Freud nos incomoda questionando sobre a relevância da existência do ser no todo em que se insere. Tudo parece esvanecer em importância quando suas reflexões expõem a fragilidade do indivíduo perante uma parede social de repressões que se faz enevoada na vida cotidiana.

Não seria de todo mal a ignorância a esse terrível estado existencial se, por uma notória questão de consciência, nos permitisse nutrir o sentimento de que somos elos de uma cadeia funcional de existência na qual o todo é mais importante que qualquer um de nós, tal qual a cultura das formigas. No entanto, não deixando de manifestar o seu peculiar sincretismo que flerta com a negatividade, o arauto da psicanálise defende: por não sermos seres gregários, a civilização se apresenta como uma agressão, na qual a natureza do ser cede espaço para o social, sendo infligido em sua condição biológica em prol de uma ilusão, de uma recompensa que se vale da repressão em troca de uma vida comum, comunitária no sentido da igualdade de condições. Ainda mais: pelo aceite à condição de ser membro social, não somente renuncia às suas vicissitudes pessoais, mas, antes de tudo, oferta-se a ser um colaborador, defensor de um sistema político social que tanto o fere, maltrata, adoece, pela incidência de um componente fundamental da existência de uma sociedade organizada nas vias da repressão – a culpa.

O que poderia ser mais punitivo que o sentimento indesejável de culpa? Ele é internalizado, pessoal, inequívoco e inquisitivo. Não necessita de pares, tampouco de materialização, de um sujeito externo concreto e real. Ele se faz atemporal, onisciente, nas relações pessoais e impessoais, nos investimentos libidinais, nos nossos contatos e enfrentamentos diários com a realidade, externa e interna. Não clama por compreensão, mas sim, deflagra a redenção do sujeito à impossibilidade da completude de prazer na dicotomia entre os desejos individuais e as exigências mundanas. Para Freud (1923), a civilização é um equívoco, uma ten-

tativa frustrada de convivência coletiva que se esgotou no ventre de suas próprias premissas: o que seria ofertado pela cultura aos membros que dela se beneficiariam são ínfimos quando comparados ao nível de restrição pulsional deles exigido; associa-se a isso o disparate distributivo das riquezas geradas pelas renúncias pessoais, que alavanca o sentimento de injustiça e frustração.

Se o aspecto econômico da mente, regulado pelos princípios de prazer e de realidade, ocorre internamente na busca pela constância e equilíbrio das pulsões, o mesmo se dá, analogamente, na vida social: um eterno embate militante entre o ser e as normativas, entre as aspirações e as condições reais de existência. Em alguns de seus livros, como Totem e Tabu (1913), Psicologia de massas e análise do eu (1921), O futuro de uma ilusão (1927), O mal estar na civilização (1929), Moises e o Monoteísmo (1938), Freud aborda como as relações sociais se apoiam em crenças, tabus e imaginação, construindo um paralelo entre os mundos concreto e subjetivo. Refletiremos um pouco mais atentamente sobre esse posicionamento freudiano, que nos aponta a transposição de uma organização psíquica para um mundo sistematicamente análogo. A princípio, verificaremos como ocorrem os processos mentais inerentes à condição humana enquanto individuo subjetivo. Neste interim, Freud (1923) foi bastante austero em suas premissas, não obstante, intenso e detalhista na argumentação e sistematização dos conceitos. Para nosso objetivo, nesta reflexão, concentremo-nos na compreensão de Superego, instância da segunda tópica freudiana, a conhecida teoria topográfica, apresentado em O Ego e o Id, de 1923.

Freud compreendeu, no decorrer de seus estudos, que o ego não era exclusivamente consciente, conforme apontava em seu primeiro esboço sobre o aparelho mental. Dois fatores foram fundamentais para que essa nova concepção se fizesse concreta no arcabouço teórico do psicanalista: por um lado, a aproximação dos processos econômicos e funcionais da psique aos aspectos biológicos da mente, fazendo-se valer de seus conhecimentos como medico neurologista – lembrando que, à época de sua formação, a compreensão sobre os fenômenos psicológicos era essencialmente centrada na identificação do aspectos fisiológicos; e, também, pela leitura minuciosa das evidências clínicas no tratamento de seus pacientes – como o reconhecimento do sofrimento gerado pelas constantes frustrações nos investimentos libidinais que acarretavam no sentimento de culpa, conceito até então pouco trabalhado em sua teoria. A grande descoberta, em termos estruturais da mente, àquele momento, foi identificar que nem toda manifestação inconsciente tinha gênese no Id, conforme suas crenças preliminares; mas sim que existia, dentro do próprio ego, um complexo inconsciente ligado a ele,

atuante como legislador da moralidade internalizada pelo sujeito no decorrer de seu desenvolvimento físico e emocional. O representante introjetado deste senso de justiça social, um arauto dos valores morais, e de certo modo impiedoso, foi denominado Superego e, pode ser entendido, de modo geral, como uma instância psíquica reguladora dos desejos do Id, constituído a partir do ego, diferenciando-se do mesmo pelo seu aspecto inconsciente. Para Freud (1923):

> Enquanto o ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se, em contraste com ele, como representante do mundo interno, do id. Os conflitos entre o ego e o ideal, como agora estamos preparados para descobrir, em última análise refletirão o contraste entre o que é real e o que é psíquico, entre o mundo externo e o mundo interno. (p. 51)

Neste sentido atualizou suas concepções, há muito já encaminhadas por anos de estudo, e as direcionou para uma nova vertente, sistematizada sob a égide dos conflitos internos, resultantes da incompatibilidade entre os desejos, frustrações e culpas. O que se evidencia dessa nova posição é que existe, internamente, um representante das normativas sociais, com maior ou menor rigidez, responsável por gerenciar as ações do Ego frente às duas demandas: os desejos e aspirações pessoais e, por outro lado, a manutenção da existência biológica do ser quando as aceitações egóicas se colocam acima da autopreservação. E o mais importante: a punição que se estabelece quando o ego é rígido em suas restrições é uma sensação de desconforto, vazio, desamparo. Mas o faz de forma consciente, mas é subjugado pelos próprios ditames de um Ego Ideal que se constituiu em pilares morais incongruentes com o Ideal do Ego (superego). O castigo, a punição, o dolo são de origem inconsciente, doravante denominado sentimento de culpa.

Neste sentido, para Freud, a construção da subjetividade é reflexo da própria história da humanidade. No decorrer das fases psicossexuais, o sujeito experiência através dos investimentos pulsionais, uma gama diversa de sensações, prazeres, desprazeres, renuncias e repressões. São as assimilações dessas relações objetais que demarcam as lembranças em forma de traços mnêmicos, como analisado profundamente em sua obra Lembranças Encobridoras (Freud, 1899). A história individual, portanto, é uma introjeção de valores e premissas que faziam parte, a priori, do mundo externo ao sujeito, como condutas normativas sociais. Primeiramente, estas são impostas pela figura paterna, no controle das pulsões sexuais durante o conflito edípico:

> O superego retém o caráter do pai, enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão (sob a influência da autoridade do ensino religioso, da educação escolar e da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência (*conscience*) ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa. (Freud, 1923, p. 49)

A constituição desta pedra angular dentro do aparelho psíquico, em forma de juiz da moralidade e alicerçada sob a égide da censura, do medo, do castigo e da aceitação tácita da fragilidade humana, tem como decorrência uma vida subjugada pelos parâmetros da resolução do conflito geracional e pulsional entre país e filhos. A partir de então, as relações parentais são substituídas paulatinamente por figuras e representações sociais empoderadas e tão severas quanto a figura paterna:

> À medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (conscience), a exercer a censura moral. A tensão entre as exigências da consciência e os desempenhos concretos do ego é experimentada como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do ego. (Freud, 1923, p. 52)

Na concepção freudiana, portanto, o legado da primeira infância é uma precipitação do núcleo egoico, construído a partir da resolução de um conflito econômico e dinâmico, cuja resultante é a internalização de um senso moral subjugado pela imponência paterna, que haverá de balizar as escolhas objetais para dirimir o excesso de sofrimento pela aceitação de ideias incongruentes com os pilares éticos e, ao mesmo tempo, indissociáveis da busca pelo prazer. De outro modo, o juiz interno age de forma a conceber a realização dos desejos e investimentos libidinais. No entanto, julga e pune as vicissitudes impróprias à manutenção da existência com o sentimento inconsciente de culpa. As relações parentais são traços mnêmicos que determinam os próximos investimentos pulsionais, agora representadas por demais figuras de poder constituído pela sociedade.

Neste ponto, precisamos entender um aspecto importante sobre o sentimento de culpa inconsciente e sua relação com os rituais e a vida diária do sujeito. Embora os aparelhos repressivos de Estado sejam efetivos no controle da ordem e punição aos anarquistas, sua ação é necessária somente em determinadas si-

tuações, visto que a adaptabilidade dos sujeitos em relação às normativas sociais é construída gradativamente no decorrer de sua educação. No entanto, muito maiores seriam as indisposições sociais se, do ponto de visto do mundo interno, não houvesse uma harmonia entre o que acredito e pratico, uma convergência entre o que foi internalizado nas relações parentais e posteriores figuras de poder com o que se exige de concreto na aplicação destas premissas de caráter subjetivo. Ou seja, o sentimento de culpa inconsciente atende aos mesmos princípios dos aparelhos repressivos de Estado, punindo o sujeito por não atender o ideal de ego e suas vicissitudes. No entanto, somente entre em ação quando o sujeito, em posse de sua autonomia e poder de escolha, opta por contrariar os pilares introjetados da moralidade. Assim sendo, é uma exceção, uma vez que a aplicação das normativas sociais referentes ao mundo internalizado é constantemente solicitado e reforçado pelos aparelhos ideológicos de Estado, dentro de uma normalidade estruturada da vida diária. E, para tanto, Althusser nos possibilita avançar na leitura desse cenário social pela reflexão sobre a Ideologia e as ideologias.

B. Althusser: interpelação do sujeito concreto

O conceito de ideologia vem sido estudado, entendido e definido no decorrer dos tempos, sobretudo pelas escolas filosóficas alemãs. Marx, por sua vez, se dispôs a compreender a sua insurgência na sociedade, bem como a sua manifestação na realidade e, sobretudo, a sua influência na corroboração do capitalismo, alimentado pela manutenção dos modelos mercadológicos produtivos. E, tal qual Lacan, que bebendo diretamente na fonte e buscou resignificar o papel atribuído por Freud à linguagem como instrumento de organização da subjetividade, Althusser intenta ofertar maior relevância à Ideologia como fator preponderante da manutenção das divisões de classe, na vida prática e não somente no campo teórico.

Em seu livro Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado, de 1976, defende que os aparelhos sociais obedecem a uma estrutura organizacional efetivamente ideológica, que se sobrepõe às concepções alienantes da realidade. Os modelos de produção capitalista, e mais ainda, a própria reprodução das relações de produção tem como finalidade a submissão dos trabalhadores às condições existenciais através da ideologia. Em seu entendimento, a educação para o mundo do trabalho atende não somente aos objetivos da qualificação profissional e técnica dos operários, mas sobretudo, a manutenção do sistema de produção no formato vigente, pela tácita aceitação das condições sociais colocadas em prática:

> A reprodução da força de trabalho não exige somente a reprodução de sua qualificação mas ao mesmo tempo numa reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também, "pela palavra" o predomínio da classe dominante. (Althusser, 1976, p.58)

O Estado não somente é o sistema repressivo das lutas de classes, mas é, pelo poder a ele atribuído, o aparelho de perpetuação da ideologia do Estado, ou, em suas palavras, a realidade manifesta nas relações sociais imbuídas de ideologia. São diversos, e estão presentes na rotina, interpelando os sujeitos de forma direta, concreta, como a família, a religião, a justiça e a escola. Para Althusser é primordial entender esta distinção entre Aparelho Repressivo de Estado e o Aparelho Ideológico de Estado, pois um funciona pelo controle, pela violência, enquanto que o segundo tem sua validação pela prática da ideologia.

A "Ideologia" e as "ideologias" são concepções distintas em seu pensamento, uma vez que existe uma Grande Ideologia, aquela atemporal, amórfica, presente desde a existências das classes sociais e suas contradições. Tal Ideologia é uma estrutura onipresente e arquitetonicamente definida em prol do atendimento às finalidades de manutenção dos modelos dos sistemas de produção. Portanto, a Ideologia pode ser compreendida, em termos de existência, como o inconsciente da teoria freudiana, algo que está lá desde os primórdios, onipresente e independente do tempo.

> [...] a ideologia não tem história, pode e deve (e de uma forma que nada tem de arbitraria, mas que é pelo contrário teoricamente necessária, pois há um vínculo orgânico entre as duas proposições) ser diretamente relacionada à proposição de Freud de que o inconsciente é eterno, isto é, não tem história. (Althusser, 1976, p. 84)

Essa aproximação de pensamentos entre eles é extremamente importante para a compreensão do papel da subjetividade e aceitação da condição alienante da realidade em que se insere o sujeito. A deturpação da realidade não é assim percebida pelo individuo, pois o que a ideologia estabelece é uma relação imaginária das condições verdadeiras de existência. Semelhantemente à ideia de inconsciente freudiano, Althusser infere que as ideologias estão postas no dia a dia de forma direta em todos os momentos, de modo perene e constante. Não pertence ao sujeito neste contexto, a capacidade de analisar que as verdadeiras

condições de sua realidade confirmam as suas crenças, num movimento circular na qual se assemelham concepções internas e sua aplicabilidade nos diversos rituais diários nas estruturas sociais. Uma forma de convivência conivente com a violência ideológica sem sequer compreender sua condição de agente ideológico.

De outro modo, é como se defendêssemos a ideia de que a ideologia que repousa no mundo interno (subjetividade) e as ideologias que se deparam com o sujeito concreto no mundo externo (interpelação) caminham em perfeita harmonia. Aceitando a tese de que a subjetividade se constrói no espaço atemporal, amórfico e desconhecido do inconsciente e que, desta maneira, somos instrumentalizados pelas suas vicissitudes, Althusser atribui a ela uma importância singular nos seus preceitos sobre a ideologia. O homem não aliena sua realidade, mas sim estabelece uma relação imaginária dela, confortado pela subjetividade. Desta forma, o que o mundo interno reflete:

> [...] não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os "homens" "se representam" na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e, portanto, imaginária do mundo real. É nesta relação que está a "causa" que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real. (Althusser, 1976, p. 87)

Relação essa que repousa na convergência entre o que acredito e o que pratico com essas crenças. Não há conflitos de natureza interna quando a plena aceitação da realidade é concreta, visível e confortante. Assim sendo, a relação imaginária das reais condições de existência é a ideologia manifesta subjetivamente, pautada nas introjeções dos aspectos morais que, sendo desta forma, podem ser entendidos como um veículo da tradição.

Uma vez que a subjetividade nos ajuda a compreender o mundo interno como uma representação imaginária das condições reais do sujeito, faz-se necessário analisar melhor como tais concepções se aplicam e se fortalecem na realidade. Althusser defende que as ideologias não se colocam à frente do sujeito de forma abstrata, mas sim como algo concreto, real. Existe, por parte do Estado, uma estrutura complexa de ideias norteadoras da ação diária que se se relaciona com o psiquismo harmoniosamente. Nos referimos aos inúmeros momentos em que as ideias se consolidam na prática do dia a dia, na forma com a qual se comportam os sujeitos colocando em uso as premissas acomodadas na subjetividade. Os pequenos rituais diários são a evidência de que o mundo interno está sendo

colocado em prática através do cumprimento de normas congruentes aos preceitos internalizados.

Há de se entender que um homem, ao crer nos ideais cristãos, penitencie-se na igreja frente seus pensamentos impuros, que eleve à Deus a benevolência pelas próprias conquistas pessoais. Há de se ponderar, da mesma forma, que exista uma relação entre as concepções pessoais e a sua prática no mundo real, sujeitando o homem partidário do legalismo social a aceitação das regras de convivência coletiva. O fato preponderante nessa análise não é apenas validar se a congruência entre os mundos interno e externo impera, mas também, se tais ideias são efetivamente uma representação real daquilo que o sujeito vive diariamente ou se são construções imaginárias que se fortalecem e se reproduzem em um sistema permanente de consolidação das tensões sociais. Se assim acontece, o próprio oprimido é também veículo da repressão, mas da sua própria em última análise.

> Surge assim que o sujeito que atua enquanto agente do seguinte sistema (enunciado na sua ordem de determinação real): a ideologia existente num aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais, reguladas por um ritual material, às quais (práticas) existem nos atos materiais de um sujeito que age conscientemente segunda a sua crença. (Althusser, 1976, p.92)

Para Althusser essa relação entre crenças e rituais diários não é direta, mas sim, uma forma de representação imaginaria das verdadeiras condições da vida real. É dessa forma que o sujeito concreto, no livre exercício de suas supostas escolhas, se coloca a serviço da representatividade imaginária das condições reais de existência. Diferentemente de Marx, a concepção da realidade não é alienada, ela é imaginária. Neste sentido, Althusser indica que o sujeito, enquanto concreto nas relações sociais e nas práticas de suas crenças, sejam elas de qualquer natureza, se coloca à serviço dos aparelhos ideológicos como um ser atuante de sua propagação. Em suas palavras:

> Toda ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes, mas antes de mais nada a relação imaginária dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com a relações reais em que vivem. (Althusser, 1976, p. 88).

Como se a realidade tomasse as idéias e concepções pessoais de assalto. A efetiva consolidação das premissas pessoais em ações concretas do sujeito afere naturalidade das práticas e rituais ideológicos nos contextos da vida social, na qual o sujeito é impelido a agir da forma inegável àquilo que se consolidou no mundo real, sempre fundamentando nas interpelações resultantes das ideologias. Assim, não há um conflito de caráter subjetivo, uma vez que a livre prática de suas ideias se encontra em consonância com o que se espera delas.

Analisando por este prisma, o sujeito vive em relativa congruência com as demandas sociais e os rituais da vida diária. Não há sofrimento no aspecto subjetivo, uma vez que sem conflito não há punições. Do ponto de vista conceitual e teórico, os pensamentos de Freud e Althusser se integram e se complementam. O indivíduo, no curso de seu desenvolvimento e na construção da subjetividade introjeta sensores morais na resolução do conflito edípico, que se colocam como representantes dos valores e premissas de um ideal de ego. No decorrer da vida outros representantes tomam o lugar em substituição ao pai, sempre atrelado à figura do poder, da lei, da ideologia. O sujeito age em consonância com os ideais do ego, aplicando suas premissas no mundo real. Quando tais ideias são incompatíveis com a realidade, o sentimento inconsciente de culpa entra em ação, efetivando a punição que, deveras, reestabelecerá a ordem das coisas, de tal modo que as próximas ações sejam assertivas ao mundo interno. Desta forma, quando interpelado, o sujeito se coloca a favor dos ritos previamente estabelecidos pela estrutura ideológica e, quando não faz, é punido, seja pela culpa, seja pelo Estado. E desta forma, a interpelação é a garantia concreta de que, internamente, o sujeito está apto a agir de acordo com suas concepções, sem excessos de culpa ou desvio de caminhos. Para Junqueira (2004), esta quebra de paradigmas e da própria tradição está relacionada com a construção interna dos tabus.

> […] o estudo dos tabus está na sua relação com proibições morais e convenções sociais, que têm a função de regular a relação entre os homens e possibilitar o convívio em sociedade, podendo, assim, lançar luz sobre a gênese moral da conduta ética dos indivíduos. (Junqueira, 2004, p. 22)

Novamente se solidifica a máxima de que o mundo das ideias e a prática diária caminham na mesma direção, sem conflitos, sem tensão. Quando de fato, o sujeito se vira contra a padronização estabelecida socialmente, duas possibilidades devem ser consideradas: a incidência dos Aparelhos Repressivos de Estado como instrumento punitivo no mundo externo; por outro lado, o senso moral

internalizado pelas relações de autoridade no curso da construção subjetiva. Estamos caminhando no sentido de identificar que a resolução do conflito internamente é o mecanismo menos expositivo da violência gerada pela aceitação tácita das condições da realidade, pois em sequer podemos denunciá-la. Ao ser, portanto, interpelado, o sujeito concretiza-se instrumento ideológico.

E o docente? Como se comporta frente sua posição de agente perpetuador das condições reais de existência do sistema econômico e político sádico do capitalismo? Como sua prática dentro de um Aparelho Ideológico de Estado por ser alterada para não mais reproduzir os modelos de reprodução da divisão de classes? Voltemos ao tema analisando, novamente, as posições de Freud e Althusser.

C. A escola como aparelho ideológico de estado e o sentimento de culpa inconsciente

Uma vez que a interpelação nos orienta sobre a prática da realidade diária das ideologias diretamente no sujeito concreto e, o superego oferece uma explicação para a aceitação tácita das normas sociais pelo sentimento inconsciente de culpa, podemos adentrar um pouco mais na análise sobre a prática dos professores dentro das escolas como poderosa ferramenta dos Aparelhos Ideológicos de Estados.

O Brasil possui um grande número de livros que deliberam sobre os objetivos das escolas e suas práticas educacionais. Desde a Constituição Federal de 1988, a escola pública, gratuita, democrática e de qualidade é uma premissa fundamental em termos de desenvolvimento e liberdade do povo. E, dentro destas estruturas conceituais, se sobrepõem legislações constantes, reformulado, acrescendo, reiterando, modificando enfim, práticas escolares anteriores. E, neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular é a mais recente normativa legal do Ministério da Educação que reestrutura o Ensino Médio no país através de significativas alterações nas finalidades da educação.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (Brasil, 2018, p.23)

> Temos aqui um infindável material de pesquisa e reflexão, se olharmos para cada uma das finalidades educacionais. No entanto, deixando de lado neste momento a capacitação técnica formal do professor, ou desconsiderando o tempo e espaço

territorial do país, ou mesmo a viabilidade de implementação comum global sem levar em consideração as características culturais e regionais nessa imensidão de terra, vamos nos ater às questões políticas e ideológicas.

A legislação distancia acintosamente a realidade da teoria. Enquanto o professor aplica em suas práticas pedagógicas os conhecimentos construídos historicamente e institucionalmente formalizados, os alunos não conseguem atribuir sentido crítico às suas aprendizagens para significar os conhecimentos na realidade em que se inserem, a legislação prioriza o exercício a construção dos saberes funcionais ao sistema político e econômico vigente. Na realidade das escolas a situação é bastante complexa. Os professores realizam suas atividades tendo como referência à própria experiência profissional e os conhecimentos específicos sobre seu componente curricular construídos da universidade. Deve-se atender à vários senhores ao mesmo tempo: os parâmetros curriculares, a gestão da escola, a expectativa dos alunos, o mercado de trabalho. Não obstante, a própria instituição escolar e a prática docente fazem parte de um sistema de controle social na qual a ideologia é elemento primordial. "[...] a prioridade, como professor, é sobreviver e, depois, se puder formar os alunos. Isto não é uma questão de princípio, é a realidade: sobreviver psiquicamente, sobreviver na sua identidade profissional e, às vezes, sobreviver fisicamente [...]". (Charlot, 2002, p.104)

A escola é espaço político, desde sua gênese. O que se aplica de conhecimentos é uma seleção de conteúdos previamente entendidos como essenciais para a vivência social. Mas é apenas um recorte de tudo que a cultura construiu até os dias atuais, uma escolha estabelecida por alguns para atender a muitos. E essa escolha é, por si só, política. Quem fomenta, inclusive financeiramente o sistema escolar, tem como aspiração o atendimento de uma demanda que é sua, invariavelmente voltada para a manutenção da reprodução do modelo de produção capitalista que fundamenta a relação imaginária do sujeito sobre suas reais condições de existência. E, neste formato, a escola é também veículo da tradição por garantir aos seus educandos, o trabalho de conteúdos que devem ser aprendidos e praticados, em detrimento a outros previamente excluídos. E, ainda, a escola ensina a reproduzir os modelos vigentes e aceita-los como condição inerente à condição de vida do sujeito.

> [...] ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as "regras" dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destina-

> do a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a "bem falar", a "redigir bem", o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) a "mandar bem", isto é (solução ideal) a "falar bem" aos operários, etc. (Althusser, 1980, p.21)

Ora, o professor é também operário, mesmo que seja operário da educação. O seu trabalho não está à margem da ideologia aplicada pelos aparelhos ideológicos na reprodução do sistema vigente. Como educador, conduz pelas práticas de seu ofício no ambiente escolar, os preceitos e saberes que não são necessariamente libertadores, que flertam com a construção da autonomia ou do protagonismo pessoal, mas antes disso, reproduz o conteúdo previamente selecionado pelo sistema escolar que, na sua quase totalidade, reforçam a distância das classes sociais. O domínio do conteúdo é importante, mas menos relevante do que a aplicação dos mesmos em prol das finalidades ideológicas das classes dominantes. E, esse apreço pelas práticas pedagógicas de caráter formativo, baseado na reprodução, é contínuo e atrelado aos interesses de uma elite dominadora, que se preocupa em manter o sistema através do domínio dos meios de produção e também a dos mecanismos de reprodução dos mesmos.

Deste modo, para Althusser, a ideologia se insere no currículo escolar desde a mais tenra infância, através dos saberes trabalhados em componentes curriculares, da prática pedagógica repetitiva na assimilação – e não construção – de conceitos estabelecidos historicamente no campo das ciências, das artes e das linguagens, forjando o sentimento de julgo e submissão dos estudantes à sua condição de explorado. E assim, a dominação pelo Aparelho Ideológico de Estado

> [...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais "vulnerável", espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (Althusser, 1976, p. 79).

Assim, os caminhos para uma educação emancipatória no ambiente escolar ficam cada vez mais restritos, um golpe difícil de se assimilar pensando nas finalidades educacionais e nos anseios de seus profissionais. O pessimismo se comple-

menta quando, para Althusser, a escola assumiu um papel preponderantemente ideológico e poderoso nas relações sociais e na manutenção do sistema de produção. A entrega de saberes aos alunos dentro destes parâmetros foi o modo mais eficaz em que a classe dominante interpôs seu poder e o controle social através da ideologia, sem a necessidade dos conflitos as classes sociais, e utilizando dos aparelhos repressivos de Estado em casos excedentes, não como regra geral.

Desta forma, os dominados flexibilizam as tensões sociais entendendo que os direitos socialmente garantidos em decorrência de suas lutas estão isentos de violência pelas classes dominantes. É de se admitir que esse tipo de conduta dos aparelhos ideológicos do Estado, sobretudo a escola, se caracteriza pela disseminação da ideologia dominante com anuência do dominado, uma agressão tão latente que não se pode, sequer, denunciar. Como se o agressor e o agredido reconhecessem suas culpas; um pela violência imposta; o outro, pela sua condição de merecedor da mesma. A escola posiciona-se, habilmente, entre as necessidades da classe dominada para os direitos atendidos e melhores condições de vida para si e seu entorno, e os mecanismos que a classe dominante se utiliza para ofertar-lhes. Para Althusser,

> [...] o aparelho ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar [...] Podemos acrescentar: o duo escola-família substituiu o duo igreja-família. (Althusser, 1980, p.60- 62).

Caminhando em conjunto à essas concepções, entende-se que, se a escola é o poderoso Aparelho Ideológico de Estado e sua função é a reprodução dos meios de produção do sistema capitalista, os professores, necessariamente devem ser ferramentas deste propósito, ao menos adaptados ou coniventes em suas práticas. Mas, frente a estes contextos de divergências e tensões manifestas entre as classes sociais no bojo da própria escola, é possível imaginar que, em algum momento, o professor se reconhece como parte integrante e cooperativa desse processo. E, ao se deparar com esse espelho invertido de sua condição de educador e, portanto, instrumento de transformação da realidade, por que se mantem como elo da corrente ideológica dominante? Freud nos possibilita uma reflexão, partindo da análise do funcionamento mental e dos mecanismos de defesa. O desencontro entre as ideias e premissas do professor e seu ambiente de trabalho, ou a gênese moral de sua atuação profissional quando divergente dos preceitos socialmente

aceitáveis, requerem que o sentimento de culpa inconsciente se manifeste através do Superego, sensor crítico dos riscos e do sofrimento. O conflito moral, o dilema ético, o reconhecimento de sua condição e a tomada de consciência de sua atuação profissional, que podemos aqui dizer alienada, alienante e interpelada, são gerenciados pela subjetividade e incorporados novamente ao princípio de realidade, previamente estabelecido pela introjeção dos valores morais nos relacionamentos parentais e seus sucessores sociais. Desta forma, para não adoecer, colocar-se em risco, submete-se a aceitação das condições reais como corretas, verdadeiras e as toma novamente como padrões. Em termos psicanalíticos:

> [...] impulsos libidinais sofrem a vicissitude da repressão patogênica se entram em conflito com as idéias culturais e éticas do indivíduo. Com isso, nunca queremos dizer que o indivíduo em questão dispõe de um conhecimento meramente intelectual da existência de tais idéias; sempre queremos dizer que ele as reconhece como um padrão para si próprio, submetendo-se às exigências que elas lhe fazem. (Freud, 1914 p. 110)

Em outras palavras, quando os rituais diários de uma determinada concepção do sujeito não são efetivamente convergentes com a realidade, o mesmo sente-se culpado, processos mentais são disparados, mecanismos de defesa efetivados e, para que não adoeça, renuncia ao investimento libidinal em prol de uma pequena gratificação e reestabelecimento do seu estado mental regido pelo princípio de realidade. Esse quadro subjetivo não funcionaria sem o apoio e parceira das condições reais de existência do sujeito sendo manifestas concretamente em sua vida diária. E, neste ponto, a interpelação é fundamental para que os aparelhos ideológicos de Estado cumpram a sua função, de colocar o sujeito concreto em relações congruentes com a ideologia dominante previamente introjetada no sistema psíquico e configurado como o Superego.

As ideias de Althusser e Freud, neste sentido, se conversam e se completam, estabelecendo um vínculo processual. O sujeito constrói a subjetividade baseando-se na realidade em que se insere e introjetando premissas e valores sociais da época, tradição. Ao se relacionar com o mundo, com a cultura, com a ideologia, coloca em prática uma série de ações e rituais que são condizentes com os próprios valores tradicionais internalizados, estabelecendo uma coerência efetiva e concreta entre os mundos, interno e externo.

Na escola, essa relação também se concretiza neste formato, principalmente se levarmos em consideração o pensamento de Althusser sobre o papel funda-

mentalmente ideológico destas instituições, mantendo uma prática educacional voltada para a aceitação da condição social de exclusão das massas e reprodução dos sistemas de produção capitalista da classe dominante. O professor, nesse contexto, é operacionalizado a contribuir para a réplica do modelo estrutural do capitalismo quando é interpelado diariamente para agir como tal. Ao se negar, encontra-se com a dor interna, com as mazelas de uma renúncia pulsional que o leva, inadvertidamente a dois únicos caminhos: aceitação tácita da sua real condição de proletário da educação em prol da manutenção do sistema vigente, ou adoecimento físico, mental ou ambos.

No entanto, práticas educacionais transformadoras, libertárias e edificantes são encontradas em escolas como práticas educacionais de professores que fogem do modelo acima, que se rebelam às suas condições de multiplicadores da dominação social. Somos alimentados, de tempos em tempos, por movimentos de adesão à melhores condições de vida para os educandos através da construção de sua autonomia, do protagonismo para tomada de decisões e transformação da realidade imediata. Conforme Perrenoud (1999), faz-se necessário um trabalho constante de reflexão do docente sobre ele mesmo, suas práticas, seus objetivos, sua relevância, para efetivamente praticar a educação emancipatória.

> A transposição didática é a sucessão de transformações que se fazem passar da cultura vigente em uma sociedade (conhecimentos, práticas e valores, etc.) ao que dela se conserva nos objetivos e programas da escola e, a seguir, ao que dela resta nos conteúdos efetivos do ensino e do trabalho escolar e, finalmente - no melhor dos casos -, ao que se constrói na mente de parte dos alunos. (Perrenoud, 1999, p. 73)

Podemos acreditar nessa mudança de paradigma se conseguirmos, no presente, identificar nosso papel como educador e transpor a ideologia concreta e manifesta em nossas práticas se a atuação se voltar para a emancipação das próximas gerações. Se a introjeção de valores morais nas relações parentais se dá pela via da tradição dos valores e costumes de uma época, torna-se crível imaginar uma construção da subjetividade mais autônoma e menos punitiva, mais resiliente e menos subjugada. Desta forma, a interpelação ocorrerá, mas as crenças pessoais aplicadas no concretismo do mundo serão outras, quem sabe menos latentes e opressoras, diferentemente das ideologias do Aparelho de Estado.

Considerações Finais

Podemos considerar, enfim, que em linhas gerais, o trabalho de um educador deve-se pautar na instrumentalização do educando em prol de seu protagonismo, da autonomia no direcionamento de suas escolhas de forma madura e coerente às mudanças que espera de si e do seu entorno. Mas, embora nos apaguemos à essa crença como uma premissa fundamental do fazer docente, Freud e Althusser nos apresentam motivos suficientes para acreditar que a autonomia do professor não é algo tão evidente; mais ainda, atribuem ao seu ofício uma grandeza de importância singular como mantenedores das relações sociais de classes, na qual a perpetuação das mazelas da vida é condição para o engendramento do sistema capitalista.

Referências

Althuser, L. (1980). Freud e Lacan. In: Althuser, L. *Posições-2*. Rio de Janeiro: Edições Graal, (p.105-130).

Althuser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 9a ed. São Paulo: Edições 70.

Brasil. (1988) *Constituição Federal do Brasil de 1988*. Brasília.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2000). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Brasília: MEC.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Charlot, B. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, S. G. y Ghedin, E. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 89-108

Freud, S. (1899; 1976). Lembranças encobridoras. In: S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 3). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1913; 1976). Totem e Tabu. In: S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 13). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1914; 1976). Os instintos e suas vicissitudes. In: S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol 14). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1914; 1976). Sobre o Narcisismo. In: S. Freud. Obras Completas de Sigmund Freud. (Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1921; 1976). Psicologia de massas e análise do eu. In: S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 17). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1923; 1976) O Ego e o Id. In: S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol 19). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1927; 1976). O futuro de uma ilusão. In S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol.21). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1929; 1976). O mal estar na civilização. In: S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1938; 1976). Moisés e o Monoteísmo. In: S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 33). Rio de Janeiro: Imago.
Junqueira, C. (2004). *Psicanálise: Considerações teórico-clínicas*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP.
Malheiros, B.T. (2011). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC.
Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Capítulo 8

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS PARA ALUMNOS SORDOS INMIGRANTES EN BRASIL

Práticas educativas inclusivas para alunos surdos migrantes no Brasil

Eladio SEBASTIÁN-HEREDERO
Maria Elena Aquino DUTRA

Introdução

A educação percorre caminhos distintos em todos os níveis e para todos os estudantes, e no caso singular do Brasil dos estudantes surdos migrantes também deve ser atendido, pois o processo de ensino e aprendizagem ocorre de diferentes maneiras para todos os estudantes, sejam eles da educação especial ou não e, para tanto, legislações, ordenamentos, organizações e ações a todos os níveis podem contribuir para o sucesso o insucesso desse processo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos, assim como dever do estado e da família (Brasil, 1988). Sendo assim, todos têm direito a educação, sem distinção de cor, credo, religião, cultura, diferença física, motora, cognitiva, linguística e origem nacional.

Apesar de já ter se passado décadas da garantia desse direito, a sociedade atual vive em busca da superação de preconceitos e estigmas sociais pautados em ideias conservadoras e excludentes, sendo a escola uma instituição que se mostra

como um lugar propício a processos inclusivos que deve garantir, na prática, a acessibilidade para todos os estudantes, independentemente de seu país de origem e de sua condição física, cultural, econômica e linguística.

Análises recentes sobre o conceito de inclusão apontaram que existem cinco formas de conceituá-la: a) inclusão referente a deficiência e a necessidade de educação especial; b) a inclusão como resposta a exclusões disciplinares; c) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; d) inclusão como forma de promover escola para todos e, e) inclusão como educação para todos. Sendo predominante o conceito de que a dificuldade educacional é vista como necessidade educacional especial (Ainscow, 2009).

Destarte, são muitas as mudanças que precisam ocorrer para que haja e ocorra a verdadeira inclusão no meio escolar, e essas mudanças não devem partir apenas dos educadores ou da comunidade escolar, mas devem ocorrer em todo o sistema educativo e na sociedade. Assim sendo, é necessário que haja a desconstrução de uma cultura arraigada em um ensino tradicional e mecanicista. Segundo Booth e Ainscow (2011), para tanto, precisa ser desenvolvida uma cultura inclusiva que reconhece que as diversas variedades de modos de vida e formas de identidade podem coexistir, pois sua comunicação é enriquecedora exigindo que deixe de lado a diferença de poder.

Focando na nossa temática, de acordo com Oliveira (2012, como se citou em Zancanaro e Zancanaro, 2016, p. 6), uma das formas de promover a inclusão de alunos surdos é realizando cursos sobre educação de surdos, gerando assim mudanças na escola, como aperfeiçoamento de professores e demais membros, pois o que vem sendo observado é que os professores têm dificuldade em relacionar-se com os estudantes, vindo a afirmar que os mesmos possuem atraso de aprendizagem e que seu desenvolvimento é mais lento.

Por meio dessa pesquisa, nota-se o que ocorre quando a inclusão não é conceituada de forma correta. Observa-se assim, o conceito de integração, que coloca que o problema com relação à dificuldade de aprendizagem está no estudante e não na maneira em como a escola está organizada e no modo como ela funciona.

> [...] pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola pode se organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno. (Forlin 2006, como se citou em Freire, 2008, p. 9)

Frente a isso, cabe pensar sobre como os estudantes migrantes surdos em escolas de fronteira, por tanto com outra língua materna e outra forma de signar, são incluídos nos processos de ensino e aprendizagem, juntamente com os outros estudantes – Brasileiros e/ou paraguaios e em como o professor trabalha as atividades e as práticas educativas, levando em conta as diferenças entre cultura e língua, de maneira que não classifique ou discrimine estas diferenças, com a presença destas múltiplas línguas na sala de aula. Diante da presença dessas diferenças linguísticas na fronteira também cabe pensar como a perspectiva da inclusão pode fazer parte do planejamento dos professores e dos intérpretes de forma a pensar uma educação inclusiva de acesso a todos.

Ao considerar as variações linguísticas encontradas na sala de aula e o sujeito surdo, como os professores podem criar ou adotar práticas metodológicas inclusivas que atendam não somente o surdo, mas todas as demais deficiências e dificuldades de aprendizagem encontradas no processo de ensino?

Portanto, a perspectiva da inclusão busca utilizar meios que sejam acessíveis a todos os estudantes levando em consideração as diversas dificuldades que estes possuem, sejam elas linguísticas, físicas ou culturais, evitando homogeneizar o processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se a necessidade de discussão acerca da surdez e os processos de inclusão, assim como a importância do bilinguismo para o sujeito surdo.

O assunto do bilinguismo e do biculturalismo no discurso das regiões de fronteira

As concepções acerca do que seria o bilinguismo perpassa por algumas discussões, pois há de se considerar primeiramente o reconhecimento e depois as diversas culturas e línguas existentes. Segundo Grosjean (1994) o sujeito bilíngue é aquele que utiliza duas línguas diariamente que, apesar da diversidade existente, nem todas as pessoas convivem com duas ou mais línguas, sendo o bilinguismo impulsionado por diversas situações onde a língua é utilizada com propósitos diferentes. O bilinguismo aparece em alguns entornos de forma natural por coexistência de línguas, porem também pode ser provocado em contextos familiares ou escolares.

Já Quadros (2015) alerta que o bilinguismo depende de questões políticas, sociais e culturais, e concretamente como o ensino de línguas com qualidade não é trazido para o espaço escolar e nem é levada em conta a diversidade linguística Brasileira.

Pode-se dizer que ainda há uma ausência de políticas linguísticas de qualidade que levem em consideração a diversidade cultural Brasileira, deixando assim de valorizar as múltiplas culturas e línguas existentes no país.

No que diz respeito à educação de surdos, a filosofia do bilinguismo surge em detrimento das filosofias Oralista e de Comunicação Total, que são voltadas para a concepção clínica terapêutica.

Conforme a filosofia Oralista para a criança surda se integrar a sociedade ela terá que desenvolver a língua oral, sendo a surdez percebida como uma deficiência que precisa utilizar métodos de estímulos auditivos que promova a aprendizagem da oralidade portanto, busca a superação da surdez e a aceitação social do surdo pela oralização. (Goldfeld, 1997; Slomski, 2019). Por sua vez Goldfeld (1997) salienta que assim como a filosofia Oralista, a Comunicação Total também se utiliza da aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas ao contrário do Oralismo essa concepção defende que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser excluídos da aprendizagem da língua oral. Dessa maneira esta filosofia defende a utilização de qualquer recurso linguístico que possibilite a comunicação, privilegiando a comunicação e interação e não apenas a língua. Percebe-se que na filosofia Oralista a língua não ocupa nenhum espaço, pois preza pelo aprendizado da oralidade como meio de inserção social, já a Comunicação Total, permite a utilização de diferentes meios que possibilite a comunicação e interação dos surdos com a sociedade e com a família. Diferentemente desses dois conceitos, a filosofia bilingue, dá ênfase a existência de uma língua e cultura própria.

De acordo com Goldfeld (1997), no contexto bilíngue o surdo assume a sua surdez e não a vê como deficiência e sim como diferença, formando uma comunidade, com cultura e língua própria. No bilinguismo os estudos procuram entender o surdo em suas particularidades, sua língua, sua cultura, sua forma singular de pensar e agir e não apenas os aspectos biológicos. Mesmo sendo uma filosofia que reconhece a existência de uma língua materna adquirida naturalmente e o uso de outra língua como segunda língua, o bilinguismo tem enfrentado críticas com relação a suas formas de empregabilidade.

Uma colocação a ser pontuada é com relação ao conceito de biculturalismo e a de Goldfeld (1997) quando assinala como sendo características culturais que possuem uma marca própria, como é o caso da língua de sinais: e, também, chama a atenção para o fato de o bilinguismo e o biculturalismo nem sempre ocorrerem de forma simultânea no mesmo indivíduo, sendo que este age e pensa sempre como bicultural em todas as situações, pois se adapta, em parte, às duas culturas e atua no mundo misturando-as.

Desse modo, apesar de os sujeitos surdos serem ou se tornarem bilíngues, eles possuem uma forma de identificação e comunicação própria – a Língua de Sinais – que caracteriza sua cultura e que possibilita a construção de uma identidade própria e singular em cada indivíduo, mas, aqueles surdos que vivem e compartilham de duas culturas distintas no mesmo espaço não podem fugir ou descartar a possibilidade de serem sujeitos biculturais, pois partilham e percebem o mundo a partir das duas culturas, a dos ouvintes e a dos surdos ao mesmo tempo.

Práticas educativas inclusivas para com alunos migrantes surdos no Brasil

Ao questionarmos sobre como os docentes trabalham práticas educativas inclusivas considerando os sujeitos surdos fronteiriços e as demais variações linguísticas existentes observamos muito caminho ainda a ser trilhado, assim Pereira (2014), Santana (2018) e Tristoni (2015) trazem estudos que evidenciam como professores não utilizam de práticas pedagógicas diferenciadas que visam a inclusão linguística dos educandos que estudam em escolas de fronteira.

Porém pensemos que o objetivo é utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes sem acarretar segregação ou separação faz com que o ensino se torne eficiente e com qualidade, assim como favorece a desconstrução de preconceitos e métodos educacionais conservadores. A busca é construir e formular novas metodologias e práticas pedagógicas que façam parte da rotina do educador, que aposta na inclusão social e educacional, e que preconiza e valoriza a equidade como elemento fundamental do processo educativo para todos.

Dentre as ações educativas de caráter inclusivo, para todo tipo de estudantes incluídos os surdos migrantes, que são referenciadas na legislação estão: as Adaptações Curriculares, também conhecidas agora como Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que busca estratégias para adequar e flexibilizar um currículo acessível a todos os estudantes.

As adaptações curriculares buscam oferecer aos alunos oportunidades de formação em seu contexto escolar, pretendendo alcançar a máxima compreensão de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos e modificando outros. Segundo Sebastián-Heredero (2010) as adaptações curriculares são: toda e qualquer ação pedagógica com intenção de flexibilizar o currículo oferecendo respostas educativas para as necessidades especiais dos alunos. Um estudo de Vieira (2008) evidencia a presença de poucas adaptações curriculares voltadas a alunos surdos,

e coloca como evidencia que o planejamento era elaborado para educação de ouvintes, baseado na prática e uso da oralidade.

A outra estratégia elencada que pode ser utilizada para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que segundo Zerbato e Mendes (2018), são estratégias elaboradas que promovem a acessibilidade de todos à educação, assim como vem buscando soluções educacionais para que todos possam aprender ser barreiras. Para as autoras, o DUA propicia uma variedade de opções de ensino e leva em conta a diversidade existente em sala de aula, valorizando a expressão do conhecimento dos alunos e como eles estão envolvidos e motivados para aprender.

Como as salas de aula das escolas de fronteira são compostas por alunos com características diversas, também pensando nos surdos migrantes, é de suma importância que se leve em consideração a diferença de cada um, assim como seus estilos e formas de aprendizagem para o que o DUA se revela como um instrumento promissor.

> O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes. (Sebastián-Heredero, 2020, p.735-736).

Um outro fator importante e que precisa ser pontuado é com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se refere ao acesso e as condições para uma educação de qualidade, sendo este um direito de todos os estudantes públicos da Educação Especial.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se

serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. (MEC, 2008, p. 1).

Dessa forma, o AEE é um serviço que busca proporcionar aos alunos o acesso a materiais, equipamentos, itens de comunicação, profissionais especializados entre outros possibilitando e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além de dar suporte aos professores e alunos garantindo assim o acesso e permanência dos estudantes na escola.

Os estudantes publico da Educação Especial, por tanto os estudantes surdos migrantes, tem direito ao atendimento pelos profissionais do AEE como forma complementar de formação do educando, disponibilizando serviços, recursos, estratégias que eliminem barreiras de aprendizagem.

O Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL; 2002), visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Complementando a Política Nacional da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) diz que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar o tradutor/intérprete de LIBRAS.

O planejamento das aulas do professor deve ser feito em colaboração com o intérprete, pois as dúvidas a respeito do entendimento da temática estudada precisam ser discutidas e solucionadas em conjunto, facilitando assim o trabalho de ambos. Os membros da instituição escolar precisam entender que o intérprete não irá solucionar todos os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, mas que os mesmos são apenas mais um elemento de acessibilidade no contexto escolar e da sala de aula. (Lacerda, 2015)

Portanto, os educadores precisam estar atentos às práticas educativas e pedagógicas a serem utilizadas, assim como a utilização de metodologias acessíveis que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com surdez, assim como há também a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os membros da escola.

Ao pensar no ensino e aprendizagem de estudantes paraguaios surdos em escolas Brasileiras é possível sugerir como hipótese que essa barreira linguística é uma limitação. Se há dificuldades por parte de todos os envolvidos no processo

de ensino e aprendizagem, vem a pergunta: será que os professores, diante dessa situação, realizam práticas educativas inclusivas para este tipo de aluno?

Além das práticas educativas inclusivas com caráter geral no Brasil, concretamente, encontramos duas referencias muito significativas de projetos desenvolvidos para com este objetivo de trabalho inclusivo de estudantes surdos um para o desenvolvimento de um modelo de escola bilíngue para surdos e outro especificamente para trabalho com alunos surdos migrantes em regiões de fronteira.

Um estudo realizado por Lopes (2018) que teve por objetivo investigar e compreender como o Estado, através de políticas bilíngues, tem concebido a língua portuguesa em contextos bilíngues, analisou estes dois projetos de escolas bilíngues, sendo o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue LIBRAS e Português Escrito e o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF).

O estudo apontou que os dois programas eram baseados no modelo bilíngue, onde um tinha como língua de instrução[6] utilizada em todo o processo educativo a LIBRAS e a Língua Portuguesa Escrita, e o outro era baseado em uma educação intercultural sendo ensinado o português e o espanhol.

De certa maneira os dois programas estavam baseados na perspectiva inclusiva e em um modelo bilíngue de ensino, pois buscavam atender a especificidade de cada estudante de maneira que todos pudessem se comunicar e aprender significativamente, assim como utilizassem de duas línguas para se comunicar.

Lopes (2018, p. 154) afirma que "os dois agentes se esforçaram em construir propostas de planejamento linguístico observando as realidades sociolinguísticas das comunidades a que se destinavam". Sendo assim, o estudo acima vem mostrando que já houve algumas políticas linguísticas que buscavam atender a singularidade das escolas de fronteira, sendo seus estudantes públicos da educação especial ou não.

Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (LIBRAS e Português-escrito)

Uma das formas dos surdos lutarem por seus direitos é através da educação, e um dos meios utilizados para esse acesso é a implantação de programas e projetos educacionais que venham atender as comunidades surdas existentes, assim como legitimar a sua cultura.

A exemplo disso podemos citar o caso dos professores surdos de diversos segmentos e níveis da educação básica do Distrito Federal que, com auxílio e

[6] Ser língua de instrução e de comunicação significa que as duas línguas são frequentemente utilizadas por todas as pessoas que circulam nesse ambiente, seja para interações entre os alunos e professores, como o professor ministrando aula, seja para o acesso a informações orais e escritas, como em murais de avisos. (LOPES, 2018, p. 117)

apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), elaboraram uma proposta de implantação de uma Escola Pública Bilíngue, LIBRAS e Português-Escrito, de caráter integral, com intuito de atender de maneira inclusiva a estudantes surdos do Distrito Federal.

O projeto em destaque, partindo do princípio de inclusão, possibilita a matrícula de alunos surdos que utilizam a LIBRAS como primeira língua e de alunos ouvintes que queiram ter acesso ao ensino na escola bilíngue e utilizem a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução.

Conforme o artigo 22°, parágrafo 1° do Decreto 5626/05 (Brasil, 2005), as escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas em que LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Sendo assim, todas as atividades pedagógicas e comunicacionais do contexto escolar são realizadas através da LIBRAS escrita ou sinalizada e do Português-Escrito.

Como justificativa, o projeto de Escola Integral Bilingue do DF destaca a busca de uma educação comprometida com a formação integral e emancipação dos cidadãos, tendo como meta a escolarização plena e a inclusão social dos surdos, assim como aponta que as Escolas Públicas Bilíngues (LIBRAS e Português-escrito) já são uma realidade em alguns lugares do Brasil.

No tocante ao que se escreve a respeito da clientela a ser atendida o projeto traz a seguinte alusão:

> Todos os alunos que tiverem interesse em estudar numa escola em que a língua de instrução oferecida seja a Libras e o Português-Escrito constituem candidatos potenciais para serem atendidos na Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito). Entre esses, destacam-se: os surdos, os deficientes auditivos oralizados ou não e que aceitem a Libras como língua de instrução, os codas (filhos de pais surdos) surdos ou ouvintes, a comunidade interessada e os alunos com deficiência múltipla e altas habilidades, entre os quais alunos autistas que praticamente não interagem por meio da língua oral, mas que se desenvolvem bem por meio da Libras; pessoas que sofreram derrames cerebrais e que perderam a capacidade de oralizar, mas que têm a parte motora preservada, com potencial para a interação por meio da Libras. (FENEIS, 2011, p. 04 – 05)

Ao ressaltar que todos os que se interessem pelo modelo educacional bilíngue utilizado pela escola podem se matricular na instituição, o projeto deixa

aberto à comunidade a possibilidade de escolha, assim como dá a chance de experimentar um modelo educacional diferente do que é encontrado na maioria das escolas públicas regulares existentes e a oportunidade para que outras pessoas, além dos surdos, se utilizem da LIBRAS para se comunicar.

Dominar a língua escrita é um fator importante a ser destacado para o desenvolvimento social e cognitivo, principalmente para os estudantes com surdez. Segundo Slomski (2019), a língua escrita é vital para o desenvolvimento intelectual dos surdos e das comunidades surdas, possibilitando intercambio com os ouvintes, compreendendo e sinalizando na língua de sinais e lendo e escrevendo no idioma de seu país ou do lugar onde vive.

Dessa forma os surdos poderão alcançar níveis elevados de ensino, podendo assim, exercer a sua cidadania. Portanto, uma educação bilíngue pode favorecer não só a inserção dos indivíduos surdos na sociedade, mas também pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator relevante adotado pelo projeto é com relação aos níveis de ensino que a escola busca atender, sendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, vindo, portanto, a atender a todos os níveis da Educação Básica, contando com um número máximo de estudantes em cada nível.

Nas instituições de ensino regular, nas classes que contam com a presença de alguns estudantes surdos em meio a maioria ouvinte, existe a presença do intérprete de LIBRAS, sendo esse um direito resguardado por lei. Mas mesmo tendo esse direito, muitos estudantes da Educação Infantil não têm acesso a esse profissional, assim como muitos professores que atuam com essas crianças não tem conhecimento acerca da língua de sinais e acabam por utilizar outras formas para ensinar e se comunicar.

Dois estudos realizados por Rabelo (2014; 2018) sobre a educação de bebês surdos vêm destacando que muitos profissionais que atuam com crianças surdas têm dúvidas com relação à inclusão, assim como não tem fluência em LIBRAS.

A pesquisa aponta ainda que nos centros de educação infantil apenas em alguns momentos se usa a LIBRAS; as crianças não têm uma vivência efetiva na sua língua. Apesar da pesquisa ter sido realizada em alguns municípios específicos, a mesma retrata situações que podem estar presentes em várias instituições de ensino do país.

Além dos estudos de Rabelo (2014; 2018), Quadros (2008) enfatiza que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, vindo assim a desconhecer a Língua de Sinais. Dessa forma, as crianças chegam às instituições escolares desconhecendo a LIBRAS. Além de salientar esta característica, o estudo de Qua-

dros (2008) também dá ênfase à forma de aquisição da linguagem por parte das crianças surdas, sendo que essas passam por um processo semelhante à aquisição da língua oral-auditiva.

O domínio da Língua de Sinais pela criança curda, facilita a aquisição de uma segunda língua, pois a primeira língua fornece a criança ferramentas que possibilitam a organização linguística e o conhecimento geral e específico da linguagem. Para a criança surda aprender a língua portuguesa escrita, ela precisa se apoiar nas habilidades cognitivas e interativas adquiridas em suas experiências com a LIBRAS (Slomski, 2019).

Desta maneira, conhecer e aprender a língua de sinais desde os primeiros anos de vida das crianças com surdez irá facilitar e auxiliar nos processos de aquisição da língua escrita e também nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, a criação e existência de projetos, programas e políticas públicas voltadas à educação bilíngue de surdos desde a Educação Infantil pode romper barreiras educacionais futuras nas instituições escolares em todos os níveis, assim como possibilitar a inclusão dos alunos com surdez desde o início de sua escolarização.

O projeto Escola Pública Integral Bilíngue (LIBRAS e Português-Escrito) do DF também evidencia a necessidade da existência de um espaço adequado que comporte materiais pedagógicos e equipamentos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como espaços de lazer.

De acordo com a proposta elaborada, a matrícula dos estudantes é realizada seguindo critérios básicos como: consentimento e conhecimento da família acerca da proposta da escola, orientação de um supervisor pedagógico e conhecimento e aceitação em específico de que a língua de instrução utilizada será a LIBRAS e que os estudantes não terão o acompanhamento de um intérprete de Língua Portuguesa.

Ter espaços oportunos ao ensino e que tenham materiais acessíveis aos estudantes que propiciam o ensino e também o lazer os motivam, de certa forma, a aprender. Mas, para que tudo isso seja possível é necessário o estabelecimento de critérios básicos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento das propostas da escola por parte da família e a aceitação da língua de instrução a ser utilizada no ambiente de ensino.

Assim como muitas instituições escolares a Escola Pública Integral Bilíngue ofertará a educação em tempo integral, com projetos no contra turno para todos os estudantes, promovendo atividades que desenvolvam os estudantes por completo e fortalecendo atividades inclusivas de intercâmbio com outras escolas, além de ofertar curso de LIBRAS para a comunidade escolar e para os pais (FENEIS, 2011).

O processo de socialização com a comunidade externa e interna da escola é um fator relevante no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a oferta do curso de LIBRAS à comunidade escolar e para os pais dos estudantes também é um elemento de extrema importância, pois fortalece o vínculo e a comunicação entre a família e o estudante e até mesmo com a própria instituição escolar.

O contato com outras escolas e com a comunidade externa proporciona e promove a interação social entre todos os estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes, vindo a possibilitar formas de desconstruir preconceitos existentes com relação as pessoas com surdez, assim como incentivar a disseminação e conhecimento da língua de sinais.

Com relação aos profissionais que irão compor a escola um critério básico exigido é que todos conheçam a LIBRAS, sendo que a escola precisa ter em seu quadro funcionários surdos e ouvintes, fluentes em LIBRAS, sendo, portanto, bilíngues. No que diz respeito aos intérpretes o projeto traz a seguinte colocação:

> A Escola Bilíngue precisa contar com profissionais intérpretes que atenderão tanto à demanda interna da escola, no caso de profissionais que irão traduzir o diálogo dos filhos surdos com os pais que ainda não forem bilíngues ou dos filhos ouvintes para os pais que são surdos, as reuniões de pais, os eventos da escola, quanto para atender à demanda externa da escola, mas da própria da Secretaria de Educação do Distrito Federal com relação a intérpretes para eventos. Os profissionais intérpretes da escola poderão atuar na equipe de ações em prol da inclusão. (FENEIS, 2011, p. 13)

Para que todos os estudantes, principalmente os surdos se sintam parte do contexto é preciso que o ambiente e as pessoas presentes transmitam esse sentimento através das ações realizadas, sendo assim, se todas as pessoas da comunidade escolar conhecerem a Língua de Sinais e se utilizarem dela para estabelecer a comunicação com os estudantes, isso fará com que eles se sintam parte do contexto.

Pensar no estudante como um ser humano dotado de sentimentos e emoções que interferem no seu modo de agir, pensar e aprender é essencial, pois nos leva a entender que as ações e práticas utilizadas e realizadas no dia a dia interferem no processo de ensino e aprendizagem, assim como nas atitudes, ações e nas próprias motivações do estudante em aprender, portanto, interagir com as pessoas das quais se convive é essencial e necessário.

Então, promover a acessibilidade comunicacional entre os estudantes e os próprios pais é de grande relevância para o processo de interação, socialização e

de ensino e aprendizagem dos estudantes, portanto, o papel que os intérpretes exercem torna-se essencial para a concretização desses processos, pois em muitas vezes a comunicação entre o estudante e a família só é possível com o auxílio do intérprete, que geralmente só está presente dentro do contexto escolar.

Ressalta-se que os intérpretes são profissionais essenciais para auxiliar no processo comunicacional e na aprendizagem dos estudantes, pois estes, atuando em trabalho colaborativo com os professores e demais membros da comunidade escolar, possibilitam a acessibilidade e inclusão dos estudantes no contexto escolar e na sociedade.

O conhecimento e utilização da língua de sinais por parte da comunidade escolar e dos pais das crianças, com auxílio do intérprete passa a romper barreiras linguísticas e sociais existentes. Os projetos elaborados com intuito de promover e disseminar a comunicação bilíngue são importantes não só para a comunidade surda, mas também para os ouvintes, pois de certa maneira favorece a todos. Mas é preciso lembrar que os projetos, programas ou até mesmo políticas públicas elaboradas precisam ser bem pensadas e planejadas de maneira que promovam a inclusão e não a exclusão social de uma comunidade, de um grupo ou pessoa.

Além desse projeto também podemos citar o Programa Inclusivo Bilíngue, que permanece ativo desde outubro de 2011 com parceria entre pesquisadores da UFSCar e a secretaria de ensino do município, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O programa possui uma perspectiva sociocultural bilíngue, considerando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como L1 e a língua portuguesa como L2. No projeto realiza-se pesquisa e intervenção com as secretárias municipais de educação desde o ano de 2002, abrangendo as cidades de: Piracicaba, Campinas, Santa Cruz das Palmeiras, São Carlos e São Paulo, buscando criar espaços escolares organizados a fim de incorporar a LIBRAS. (Resende, 2015)

Conforme Resende (2015) o projeto atende estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, assim como estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As salas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I são multisseriadas e possuem a LIBRAS como língua de instrução, do qual o professor regente é bilíngue, ode as estratégias pedagógicas são discutidas e elaboradas com a participação de todos os profissionais participantes do programa. O ensino do português para estes estudantes é ministrado pelo professor regente que é bilíngue. Já nas salas do Ensino Fundamental II e da EJA, os estudantes surdos frequentam as mesmas salas que os ouvintes, sendo as aulas ministradas por um professor regente e mediada pelo Intérprete de LIBRAS. As aulas de Língua Portu-

guesa como L2 é realizada separadamente dos ouvintes, sendo ministrada por um professor também bilíngue.

Semelhante ao projeto do DF, o Programa Inclusivo Bilíngue também atua junto aos estudantes de todas as etapas da Educação Básica, assim como utiliza estratégias de trabalho colaborativo entre todos os membros participantes e atuantes nas escolas onde o Programa é realizado.

Com relação aos profissionais que atuam nas escolas do programa Resende (2015) pontua que os mesmos participam de oficinas de LIBRAS, com intuito de compreender e se relacionar diretamente com os estudantes, sem necessitar do auxílio de um intérprete.

Ao aprender e conhecer a língua de sinais, a aceitação e respeito acerca da diferença e o respeito com a língua dos surdos e a sua forma de comunicação se torna mais efetiva, vindo assim a desconstruir e romper com barreiras e preconceitos existentes acerca da surdez.

Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o atendimento aos surdos

No decorrer dos anos, as legislações voltadas ao atendimento educacional dos sujeitos surdos cresceram, mas ainda há lacunas que precisam ser preenchidas com relação à existência de políticas linguísticas inclusivas que atendam aos alunos matriculados em escolas próximas a linha de fronteira e que se utilizam de outra língua para se comunicar.

Uma política linguística inclusiva a ser citada, mas que não era voltada especificamente aos surdos é o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), que foi uma iniciativa do governo federal que contemplava "a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, através da articulação de ações que visavam a integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira" (Brasil, 2012, p. 2).

A mesma procurava atender a todos os estudantes matriculados nas escolas de fronteira de algumas regiões do país que faziam parte do programa, como escolas existentes na fronteira entre Brasil/Argentina, Brasil/Paraguai e Brasil/Bolívia.

O programa era baseado em um modelo comum de ensino bilíngue e intercultural tendo como base o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, o mesmo visava a comunicação e a educação dos estudantes em duas línguas (português e espanhol), compartilhavam o calendário escolar e as práticas curriculares dos seus sistemas de ensino nas reuniões técnicas bilaterais promovidas pela comissão do Programa.

Após as reuniões cada escola participante elaborava seu Projeto Político Pedagógico e suas rotinas e estratégias de trabalho, o programa tinha como base o intercambio docente onde professores de ambos os países atuavam nas escolas envolvidas, assim como havia um trabalho conjunto entre os mesmos onde elaboravam Projetos de Aprendizagem (PA) (MEC, 2008).

Sendo assim, o programa utilizado tinha por intuito fortalecer as interações entre os países vizinhos, assim como incentivar a valorização e respeito a cultura local de ambos os envolvidos. A partir do trabalho colaborativo realizado em conjunto por ambas as partes das escolas participantes e utilizando de técnicas e estratégias que permitiam a interação entre todos os envolvidos sejam professores e alunos possibilitaram a construção de um verdadeiro currículo inclusivo.

Segundo Carvalho (2014), um currículo aberto se constrói no reconhecimento as diferenças individuais, considerando o contexto geográfico, social cultural e econômico onde o currículo se desenvolve.

Considerações finais

O visto até aqui nos leva a acreditar que a educação é um direito básico e fundamental para uma sociedade mais justa e que é aí onde começa a inclusão e estas propostas analisadas dão conta disso. Por tanto e possível acreditar na premissa que incluir vai além de apenas estar matriculado na escola e estar dentro da sala de aula, pois não basta ter o direito, é preciso ter acesso e garantia de permanência, além de uma educação com qualidade e as práticas que podem ser trabalhadas, sejam referentes a adequar ou diferenciar os currículos, sejam com uso dos atendimentos especializados ou apoio do intérprete poderiam dar conta.

Percebe-se que o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue apresenta uma forma de ensino baseado na filosofia bilíngue, tendo a LIBRAS como primeira língua e o Português-Escrito como segunda língua, buscando atender estudantes surdos de várias localidades, propagando a LIBRAS em espaços escolares de mais de uma cidade ou localidade que permite um atendimento especializado para este publico e quando colocado em ação tem resultados interessantes.

O apresentado nos leva a considerar o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como um programa que se utiliza de um currículo aberto, pois permite a integração e socialização entre todos os membros das escolas envolvidas e onde juntos constroem um currículo que atenda a todos de acordo com a especificidade de cada um.

Refletindo acerca do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira é possível dizer que o mesmo foi uma prática educativa inclusiva implantada em algumas escolas de fronteira que conseguiu promover não só a cooperação e integração entre os cidadãos, mas também tornou a escola um espaço de inclusão linguística e cultural.

Uma luz de esperança se abre quando observado que existe um potencial de práticas e experiências, embora incipiente, mas que se desenvolvido poderia criar uma escola com práticas educativas inclusivas para com os alunos migrantes surdos, porém precisando de planejamento e organização adequada que bem poderiam oferecer um atendimento focado na aprendizagem de todos.

Referências

Ainscow, M. (2009) Tornar a educação inclusiva: Com esta tarefa deve ser conceituada. In. Osmar Fávero et Al. *Tornar a educação inclusiva*. (Org.) Brasília: UNESCO. http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf

Booth, T. e Ainscow, M. (2011) *Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3a Edição, substancialmente revisada e ampliada. http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf

Brasil (1988) Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. In: BRASIL, *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Presidência da República. Casa Civil. Seção I, p. 121-125. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil (2002) Lei de Libras - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais* - Libras e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Brasil (2008) *Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil (2012) Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. *Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue*. https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (2011). *Projeto Escola Pública Integral Bilíngue* (Libras E Português-Escrito). Brasília, 26 de se-

tembro de 2011. https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf

Freire, S. (2008) Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, Vol. XVI*, nº 1, 2008, p. 5 - 20. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf

Goldfeld, M. (1997) *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo, Editora Plexus.

Grosjean, F. (1994) Bilinguismo individual. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. Revista UFG / dezembro 2008 / Ano X. nº 5. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/05_17_Traducao.pdf

Lacerda, C. B. F. de. (2015) O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In. A.C.B. Lodi, A.D.B. de Melo, E. Fernandes. (Org.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2° ed., Porto Alegre, editora Mediação

Lopes, L. P. S. (2018) *O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português Brasileiro:* consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente? Mestrado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008) *Diretrizes Operacionais na Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. SEE: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docmanyview=downloadyalias=428-diretrizespublicacaoyItemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas

Pereira, J. H. do V. (2014) Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). Papéis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, v. 18, p. 93-106. http://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015

Quadros, R. M. de. (2008) *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, editora Artmed.

Quadros, R. M. de. (2015) O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: Eulália Fernandes (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. 7° edição, Porto Alegre, Editora Mediação.

Rabelo, D. B. (2014) *O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas*. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES.

Rabelo, D. B. (2018) *A Educação Infantil para Crianças Surdas em Municípios da Região Metropolitana de Vitória*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.

Resende, A. A. Ch. de. (2015) *Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, São Paulo.

Santana, M. L. da S. (2018) Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. *Revista Educação Santa Maria, v. 43*, n. 1, p. 75-88. http://dx.doi.org/10.5902/1984644423299

Sebastián-Heredero, E. (2010) A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Revista Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 32*, n. 2, p. 193-208. file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-AEscolaInclusivaEEstrategiasParaFazerFrenteAEla-4864783%20(3).pdf

Sebastián-Heredero, E. (2020) Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Rev. Bras. Ed. Esp. v.26,* n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt

Slomski, V. G. (2019) *Educação bilíngue para surdos*: concepções e implicações práticas. 3° reimpressão, Curitiba, Juruá.

Tristoni, R. H. P. (2015) Fronteira- (Des)Encontro de Línguas e Culturas. *Revista Travessias, Pesquisa em Educação, Linguagem e Arte, v. 11*, p. 92-119. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13009>

Vieira, F. B. de A. (2008) *O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Zancanaro, L. A. e Zancanaro, T. M. L. (2016) A Educação de Surdos sob a Perspectiva da Inclusão: Reflexões sobre a Adaptação de Conteúdos. Revista Sinalizar, v.1, n.1, p. 1-11, jan./jun. 2016. file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/36178-Texto%20do%20artigo-166120-1-10-20160201.pdf

Zerbato, A. P. e Mendes, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Revista Educação Unisinos, 22(2) p:147-155, abril-junho 2018. http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207

Apoio: Pesquisa desenvolvida dentro do Programa de Professores Visitantes Estrangeiros da UFMS – PPGEDU. Apoio CAPES.

Capítulo 9

DERECHO A LA ACCESIBILIDAD Y A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: CONTRIBUCIONES INTERNACIONALES Y BRASILEÑAS

Direito à acessibilidade e à educação da pessoa com deficiência: aportes internacionais e brasileiros

Cristiane da Costa CARVALHO
Washington Cesar Shoiti NOZU

Introdução

O presente texto objetiva abordar a acessibilidade e a educação da pessoa com deficiência como direitos humanos fundamentais. Os direitos humanos são aqueles que se estendem a todas as pessoas, como consta da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que todo ser humano deve gozar de direitos e ter a dignidade reconhecida (ONU, 1948). Quando estes direitos são expressos na Constituição de um país, são considerados direitos humanos fundamentais (Silva, 2004) e vinculam todo o ordenamento jurídico.

Apesar do reconhecimento de direitos humanos fundamentais a todos os seres humanos, foi preciso reiterar a pessoa com deficiência como sujeito de direitos nas últimas décadas. Maior (2017) destaca que o movimento de reivindicação de

direitos das pessoas com deficiência cresceu com a consolidação sobre os estudos da deficiência, na década e 1960, e o construção do modelo social da deficiência.

Neste trabalho, será enfatizado que a deficiência, na perspectiva do modelo social, é uma questão coletiva e da esfera pública (Maior, 2017) e que os direitos humanos fundamentais à acessibilidade, à educação e à inclusão escolar devem ser garantidos pelo poder público e pela sociedade.

O estudo ancora-se na abordagem qualitativa, com uso de fontes escritas primárias (documentos oficiais internacionais e nacionais) e secundárias (bibliografia relativa ao tema). Os dados foram sistematizados em quatro seções: a) a pessoa com deficiência como sujeito de direitos; b) o direito à acessibilidade da pessoa com deficiência; c) o direito à educação da pessoa com deficiência; e d) direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência. Na sequência, são apresentadas algumas reflexões à guisa de considerações finais.

A pessoa com deficiência como sujeito de direitos

A condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos. Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. 6º: "Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei" (ONU, 1948). Em outro arranjo argumentativo pode-se dizer que toda pessoa tem direitos simplesmente porque é humana.

Esse reconhecimento é importante pois a presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e segregação. As pessoas com deficiência, por exemplo, eram consideradas perigosas, doentes ou incapazes (Maior, 2017).

Shakespeare (2018) explica que a deficiência não é simplesmente um fenômeno natural; é influenciada pelas relações sociais e valores culturais. Assim, as pessoas com deficiência não recebiam proteção legal como titulares de direitos em vários lugares, em razão de como era compreendida sua condição pela sociedade. Durante muitos anos as leis expressavam a falta de compreensão da dimensão humana das pessoas com deficiência, com práticas excludentes que as marginalizavam na dinâmica da vida social (Nozu, 2015). As normas que lhes diziam respeito eram de cunho assistencialista (Borges, 2019) ou voltadas à reabilitação (Maior, 2017).

De acordo com Maior (2017), a conquista de direitos das pessoas com deficiência é recente. Nozu (2015), ao apresentar uma retrospectiva da história dos direitos das pessoas com deficiência, afere que a sua proteção jurídica se dava em

conformidade com os paradigmas para compreender a deficiência que predominavam na sociedade, a saber: institucionalização, integração e inclusão. O autor relata que as pessoas com deficiência eram simplesmente eliminadas ou abandonadas antes de vigorar o paradigma da institucionalização, período em que, apesar das práticas segregadas, passou a avançar na promoção do direito à vida. No paradigma da integração, caminhou-se, ainda que com limitações, na construção do direito à participação da pessoa com deficiência na vida social. No paradigma da inclusão, pautado nos direitos humanos, a pessoa com deficiência passou a ser tratada, sob o viés da dignidade e da cidadania, como sujeito de direitos (Nozu, 2015).

Neste texto, destacam-se dois fatores para a emergência do paradigma da inclusão e para que as pessoas com deficiência fossem reconhecidas como sujeitos de direitos. O primeiro fator foi a luta de movimentos sociais, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Lanna Junior (2010) relata que as pessoas com deficiência foram tratadas por muitos anos com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos e o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, impulsionou um movimento de luta pela garantia de direitos. Após aquele período, o movimento político das pessoas com deficiência passou a defender o modelo social da deficiência.

Este modelo, uma nova perspectiva conceitual, prevê que a forma como a sociedade está organizada e interage com a deficiência condiciona a funcionalidade, dificuldades, limitações e exclusão das pessoas; essa nova perspectiva conceitual deslocou a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o dos Direitos Humanos (Lanna Junior, 2010).

Maior (2018) afirma que os ativistas do Brasil consideram o evento de 1981 da ONU como o marco da mudança da luta por autonomia e políticas públicas sociais. Todavia, mesmo antes desse ano, associações da sociedade civil lutavam por espaço para as pessoas com deficiência na agenda política, inicialmente com o envolvimento das famílias e dos profissionais que as atendiam e depois com a participação das próprias pessoas com deficiência, para serem reconhecidas como protagonistas em suas vidas (Maior, 2017).

O segundo fator para que as pessoas com deficiência fossem reconhecidas como sujeitos de direitos foi a compreensão da deficiência a partir do modelo social, teoria que estabelece como principais fatores para exclusão as barreiras impostas pelo ambiente sobre o sujeito em decorrência de sua condição (Lopes, 2018).

Na gama de interpretações sobre a deficiência, dois modelos preponderavam, o individual ou médico e o modelo social, em estado de irremediável antítese (Piccolo, 2015). A adoção do modelo social repercute no reconhecimento das

pessoas com deficiência como sujeitos de direito, pois deixam de ser considerados objetos da medicina ou corpos instrumentalizados em instituições fechadas (Chaves, 2020).

No modelo médico, chamado também de individual ou biomédico, a deficiência era tratada como atributo da pessoa, consequência de uma doença ou acidente, que gerava incapacidade a ser superada, se possível, mediante tratamento de reabilitação (Maior, 2017). A perspectiva médica definiu como sinônimos deficiência e incapacidade e não rompeu com as práticas discriminatórias e segregacionistas (Piccolo, 2015).

O modelo social transfere para a sociedade a causa da deficiência, de modo que a configuração do indivíduo não é determinante para as suas limitações (Maior, 2017). A importância da nova interpretação é trazida por Madruga (2013, p. 60):

> O modelo social aponta a inadequação da sociedade para incluir aquela coletividade. O problema está "na sociedade" e não no indivíduo, este sim no centro de suas decisões. É o contexto social que gera a exclusão. A valoração do indivíduo como pessoa e a necessidade de sua inclusão social acercam o modelo social das premissas baseadas nos direitos humanos, máxime do princípio da dignidade humana, ao considerar em primeiro plano o respeito à pessoa.

Percebe-se a influência dessa corrente na definição de deficiência trazida pela Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação (OEA, 1999), incorporada no país pelo Decreto n. 3.956 de 2001, que preconiza que pessoas com deficiência são as que, por motivos diversos, têm limitada sua capacidade de realizar atividades essenciais para a participação na vida diária, não devido à deficiência, mas porque o ambiente físico, a política pública ou a sociedade não os possibilitam (Brasil, 2001).

Antes do modelo social, a discriminação do sujeito com deficiência vinha até mesmo de sua conceituação. Piccolo (2015) aponta que o cego é um não vidente, o surdo um não ouvinte, ou seja, a ausência passa a definir aqueles que destoam da suposta maioria dominante. O autor continua:

> Excepcionais, pessoas com necessidades especiais, pessoas com diversidade funcional, portadores de deficiência, pessoa com deficiência, a pessoa deficiente, ou simplesmente deficiente (isto apenas para permanecermos nas designações utilizadas hodiernamente, sem retroceder a sumarização de termos como monstro,

> idiota, bobo, retardado, débil, anormal, dentre outros), representam algumas das diversas etimologias simbólicas utilizada para demarcar o público e a categoria que se perfilha como centro de nossos debates. (Piccolo, 2015, p. 262).

A forma de nominar as pessoas com deficiência tem relevância, pois o reconhecimento de seus direitos depende da conceituação da deficiência (Dantas, 2016) e da escolha do vocábulo mais adequado para situá-la como produção social (Piccolo, 2015). No Brasil, foi apenas em 1980, por ocasião do 1º Encontro Nacional de Pessoas com Deficiência, que surgiu a palavra pessoa para conferir dignidade e identidade ao grupo (Lanna Junior, 2010). Madruga (2013) acrescenta que se utilizaram os termos "pessoa deficiente", "pessoa portadora de deficiência", "portador de deficiência", até se chegar à atual terminologia, e advoga a importância de se escolher uma nomenclatura sem preconceitos, pois antes da deficiência está o sujeito de direitos.

Na contemporaneidade, a deficiência está definida no Art. 1º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD):

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, p. 7).

O texto revela a influência do modelo social. A convenção tem status constitucional no Brasil (Maior, 2017) e a mesma orientação foi reproduzida no Art. 2º da Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Madruga (2013) destaca que um dos aspectos da CDPD é que ela se apoia na visão socializada de direitos humanos, amparada no modelo social da deficiência. A existência de uma convenção mundial e uma lei nacional próprias para as pessoas com deficiência propicia a construção de um sistema de proteção de direitos e implica no reconhecimento de que são uma "minoria" com contexto peculiar, que requerem proteção diferenciada para o usufruto dos direitos (Lopes, 2007).

Mesmo com o reconhecimento jurídico alcançado, as pessoas com deficiência ainda buscam a afirmação de sua identidade como sujeitos de direitos, sobretudo na perspectiva dos direitos humanos (Borges, 2019). Inobstante esta realidade, percebe-se que a compreensão da deficiência baseada no modelo social, sedimentou a titularidade de direitos específicos para as pessoas que vivem

essa experiência humana e exigiu da sociedade a obrigação de eliminar as barreiras para o pleno exercício desses direitos.

Direito à acessibilidade da pessoa com deficiência

Piccolo (2015) afirma que a deficiência é produto de uma sociedade excludente. Essa percepção está em consonância com o modelo social da deficiência, cuja proposta é "adequar a sociedade para tornar os ambientes acessíveis a todos" (Nepomuceno, 2019, p. 30), em vez de modificar ou simplesmente reabilitar as pessoas.

O direito à acessibilidade decorre da adoção desse modelo e da aceitação da deficiência como resultante de uma falha de uma sociedade que impõe sobre esses sujeitos três barreiras principais: de acessibilidade, institucionais e atitudinais (Borges, 2019).

Para Lanna Junior (2010, p. 14), "a sociedade cria barreiras com relação atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas".

A LBI, em seu Art. 3º define barreiras urbanísticas e arquitetônicas como obstáculos ou entraves existentes nas vias, espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo, nos edifícios públicos e privados. Conceitua ainda barreiras atitudinais, nos transportes, nas comunicações, nas informações e barreiras tecnológicas (Brasil, 2015).

O critério acessibilidade ganhou importância a partir da incorporação da teoria do modelo social nos textos legais e na própria CDPD (Bezerra, 2007; Lopez, 2018; Borges, 2019; Nepomuceno, 2019). O conceito vem sendo aperfeiçoado pelo movimento das pessoas com deficiência desde o ano de 1981, quando foi proclamado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência pelas Nações Unidas (Borges, 2019).

No ano seguinte a Assembleia Geral das Nações Unidas formulou o Programa de Ação Mundial e declarou a década internacional das pessoas com deficiência de 1983 a 1993, definindo pela primeira vez a deficiência em função da sua interação com o entorno (Lopes, 2007).

A declaração internacional de Montreal (2001) sobre inclusão estabeleceu que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos, sendo que o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia

financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social. Assim, todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos (Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", 2001)

Segundo Borges (2019, p. 188), a acessibilidade pode ser explicada como "a eliminação de barreiras para garantir a igualdade de oportunidades entre todas as pessoas". A barreira é um obstáculo e sua eliminação é significativa especialmente para as pessoas com deficiência terem acesso a diversos dos seus direitos e "usufruir sua vida de maneira independente" (Bezerra, 2007, p. 295).

No Brasil, a acessibilidade foi reconhecida como direito na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabeleceu, em seu Art. 227, § 2º, que a lei iria dispor sobre regras de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

Diversas normas posteriores regularam vários aspectos da acessibilidade para as pessoas com deficiência, para garantir a utilização dos ambientes e serviços com autonomia e segurança, sem segregação social (Bezerra, 2007). A acessibilidade foi expressamente prevista nas Leis federais n. 10.048 e n. 10.098/2000 e no Decreto n. 5.296/2004, regulamentando as condições que impactam a vida cotidiana das pessoas com deficiência (Maior, 2017). Essas leis garantiam atendimento prioritário para as pessoas especificadas e a eliminação de barreiras arquitetônicas ou ambientais. A Lei n. 10.098/2000 definiu as barreiras, tendo sido alterada mais recentemente pela LBI (Brasil, 2015).

O assunto é tão relevante que a primeira Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Brasília, em maio de 2006, teve como tema "Acessibilidade: você também tem compromisso" (Borges, 2019). De acordo com Maior (2017), na CDPD, promulgada com status constitucional em 2009, pelo Decreto n. 6.949/2009, a acessibilidade é estabelecida como princípio e direito básico para a garantia de todo e qualquer direito humano.

Para Madruga (2013), a acessibilidade é apontada como um de seus princípios diretores, entrelaçado ao princípio da dignidade humana. É mais uma evidência de que o texto da Convenção adotou como concepção teórica o modelo social de deficiência, que considera o ambiente e suas barreiras como fundamentais na análise das potencialidades e funcionalidades da pessoa com deficiência e sua efetiva participação na sociedade (Lopez, 2018).

Mais recentemente, a LBI definiu, no Art. 3º, barreiras e acessibilidade. Estabeleceu as barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comporta-

mento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (Brasil, 2015).

A LBI estatui que a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (Art. 53) (Brasil, 2015). A acessibilidade é, de fato, uma precondição ao exercício dos demais direitos por parte das pessoas com deficiência, por isso " é tanto um direito em si quanto um direito instrumental aos outros direitos" (Barcellos, Campante, 2012, p. 178).

O direito à acessibilidade das pessoas com deficiência está previsto no ordenamento jurídico brasileiro há mais de duas décadas. Entretanto, dados da Cartilha do Censo 2010, informam que não existe no país um ambiente facilitador para a mobilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Shakespeare (2018) registra que a maioria das sociedades ainda tem a acessibilidade abaixo do ideal. Essa situação preocupa, pois se não houver acessibilidade os outros direitos não poderão ser exercidos (Bezerra, 2007). Não há como concretizar o direito a educação, saúde e outros direitos sem romper a primeira barreira de mobilidade. A barreira arquitetônica é o primeiro empecilho que o aluno enfrenta na escola e o acesso ao direito à educação engloba diversos aspectos, a começar pela supressão de barreiras físicas em prédios escolares (Madruga, 2013).

Para Bezerra (2007) a obediência à legislação em vigor é mais um caminho para inclusão social das pessoas com deficiência, possibilitando que exerçam sua cidadania. Deve ser enfatizado que é a acessibilidade, compreendida como acesso e a equiparação de oportunidades, que traz independência e autonomia para as pessoas com deficiência (Lopes, 2007).

Nessa perspectiva, a acessibilidade é condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência (Kraemer y Thoma, 2018), razão pela qual a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas públicas é a primeira condição para que outros direitos se estabeleçam.

Direito à educação da pessoa com deficiência

A condição humana é constituída mediante um processo educativo (Nozu, Icasatti e Bruno, 2017). Para Pontes (2007, p. 146), "a medida de auto realização de cada indivíduo está ligada indissoluvelmente à educação que lhe é concedida". Extrai-se dessas colocações a imprescindibilidade de se garantir o acesso à edu-

cação para todas as pessoas. Confirmando estas premissas, o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura que todo ser humano tem direito à instrução, que será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais (ONU, 1948).

No entanto, foi preciso estabelecer que este direito também alcançava as pessoas com deficiência, para garantir que pudessem ter de acesso à instrução formal. Somente a partir da década de 1990, a educação das pessoas com deficiência, na perspectiva do modelo social e de direitos humanos, passou a ocupar agendas políticas, internacional e nacionalmente (Agrelos, Carvalho e Nozu, 2021).

Diversos documentos internacionais trataram do direito à educação para todos e inclusiva, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015) (Nozu, Icasatti e Bruno, 2017). Nepomuceno (2019) afirma que nestes documentos internacionais, as políticas públicas para garantir os direitos das pessoas com deficiência foram influenciadas pelo modelo social da deficiência.

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em junho de 1994, foi estabelecido que escolas regulares que possuam a orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

Na esteira das declarações que a precederam, a CDPD proclamou o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação mediante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Favero, 2006). No seu texto consta que as pessoas com deficiência devem receber o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

De acordo com Lopez (2018), a CDPD fortalece o entendimento de que os direitos garantidos a todas as pessoas não podem ser negados àquela com deficiência em função de sua condição, sob pena de discriminação, devendo ser efetivado mediante a equiparação de oportunidades.

No Brasil, o direito à educação é reconhecido no art. 205 da CF/88 (BRASIL, 1988). Por sua vez, o art. 208 garante, no inciso III, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1998). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reproduz as mesmas garantias. Maior (2017) observa que o direito à educação especial está assegurado na Lei n. 9.394/1996 (LDB), referente às bases da educação nacional, e prevê o AEE, com recursos pedagógicos específicos para cada aluno com deficiência.

Em 2008 foi apresentado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI), visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Borges, 2018). A PNEE/PEI tem como objetivo principal o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (Brasil, 2008).

Nas palavras de Gonçalves, Nozu e Meletti (2021), a política em vigência, com o intuito de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante da educação especial nas escolas comuns, orienta os sistemas de ensino a prover: a transversalidade da educação especial (em todos níveis, etapas e modalidades de ensino); o AEE; a formação de professores especialistas em educação especial e formação dos demais profissionais da educação para a inclusão; a acessibilidade nas escolas; a articulação intersetorial com outras políticas públicas.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamenta a execução da política de educação especial e do AEE e prevê que devem ser garantidos serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, "preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 2011).

Há um diálogo com o modelo social da deficiência, pois como afirma Nepomuceno (2019) o fator eliminação de barreiras sociais e atitudinais é um de seus aspectos essenciais:

> A PNEEPEI também tem seus fundamentos relacionados ao modelo social. [...] Assim como no modelo social, essa política visa a autonomia e a independência da pessoa com deficiência a partir da eliminação das barreiras. A acessibilidade, nesse sentido, deve ser assegurada de modo que o sistema educacional se organize para favorecer a aprendizagem de pessoas que têm necessidades diversas. (Nepomuceno, 2019, pp. 56-57).

> Lopez (2018) explica que a legislação Brasileira é incisiva para garantir direito a educação das pessoas com deficiência e prever sanções pela sua não observância. Há motivo para este rigor, pois, depois da família, a escola é o primeiro ambiente coletivo do qual a criança participa e onde passa a entender sua posição em uma sociedade (Favero, 2006). Na prática, contudo, a "precarização do acesso e da permanência dos estudantes da Educação Especial nas escolas Brasileiras têm sido

motivo para a judicialização da educação especial" (Gonçalves, Nozu e Meletti, 2021, p. 5).

Direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência

O modelo social da deficiência baseia-se nas condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais (Maior, 2017). Sua proposta é adequar a sociedade para tornar os ambientes acessíveis a todos (Nepomuceno, 2019). A partir desta concepção, a sociedade é que deve dar suporte e fazer ajustes para garantir o direito a acessibilidade e à educação da pessoa com deficiência, propiciando a inclusão escolar como um direito humano (Nozu, Icasatti e Bruno, 2017).

A LBI estabelece o direito a um sistema educacional inclusivo a ser assegurado e implementado pelo poder público:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015 s/p).

Na perspectiva da inclusão, são as escolas que devem se modificar para atender à heterogeneidade dos educandos (Nozu, Icasatti e Bruno, 2017). Segundo Lopez (2018), dados divulgados pelo Ministério da Educação evidenciam um incremento na matrícula de estudantes com deficiência em turmas comuns, a partir de 2015:

> Há, portanto, quase 1 milhão de estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino (897 mil). [...] Tais dados informam que as escolas públicas são responsáveis por, aproximadamente, 84% das matrículas de estudantes com deficiência, enquanto as privadas por cerca de 16%. Mas, também, fornecem a informação de que o número de escolas com matrículas de estudantes com deficiência em escolas privadas saltou de 4.332 (em 2003) para 16.643 (em 2014), praticamente quadruplicou. (Lopez, 2018, pp. 277-278).

Ainda que os dados evidenciem aumento significativo de matrículas desse alunado nas classes comuns das escolas regulares, é preciso problematizar qual

inclusão tem sido oportunizada a esses alunos para além do acesso (Nozu, Icasatti e Bruno, 2017). Conforme Bueno (2008), a inclusão escolar não deve se restringir à população atendida pela educação especial. De fato, a educação inclusiva é mais abrangente e sua defesa deve se inserir em uma luta mais ampla, em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos (Gonçalves, Nozu e Meletti, 2021).

Essa concepção de inclusão escolar também se aproxima de um dos princípios do modelo social que propõe que a remoção de barreiras beneficia, além das pessoas com deficiência, grupos minoritários, que sofrem opressão social (Nepomuceno, 2019).

Embora a inclusão até aqui mencionada trate do acesso e permanência na escola e ao ensino para todos, o tema da acessibilidade arquitetônica é relevante. A primeira modificação na escola é espacial, ligada à acessibilidade, aquele primeiro direito instrumental aos demais (Barcellos e Campante, 2012).

Andrade e Santos (2020) asseveram que os termos acessibilidade e inclusão vêm adquirindo crescente reconhecimento socioeducacional, especialmente nas últimas duas décadas. Os autores admoestam, porém, que incluir não é o mesmo que conceder acesso a determinado ambiente, isso é apenas o primeiro passo.

Kraemer e Thoma (2018) descrevem as políticas públicas vigentes para a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, citando o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível, aliado ao Programa Dinheiro Direto na Escola, para promover investimentos voltados à acessibilidade arquitetônica, e o Programa Transporte Escolar Acessível – Caminho da Escola.

No Brasil, há parâmetros arquitetônicos e de acessibilidade que devem ser observados nas escolas. O Decreto Federal n. 5.296, de 2 de dezembro 2004, prevê que os estabelecimentos de ensino teriam 30 meses de sua publicação para proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aulas, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários, em conformidade com as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (Brasil, 2004).

Diante da relevância do tema para a inclusão escolar, o governo federal criou um programa de repasse financeiro. O Programa Escola Acessível é uma política educacional com a finalidade de assegurar aos estudantes com deficiência o direito de compartilhar espaços comuns de aprendizagem, mesmo que no local não existam ainda pessoas com algum tipo de deficiência matriculadas, sendo

que a dimensão arquitetônica da acessibilidade da escola é o foco do programa (Andrade e Santos, 2020).

Como o aporte de recursos dos Estados e Municípios poderia ser insuficiente para regularizar seus estabelecimentos escolares, a União editou o Decreto Federal n. 6.571/2008, substituído pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que prevê que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações que visem adaptação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade.

Contudo, como esse Decreto foi editado para atender os alunos público-alvo da educação especial, as verbas para esse fim provêm do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e são calculadas com base no número de matrículas de alunos que recebem o AEE, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior (Borges, 2019).

O repasse financeiro se destina a adaptar as estruturas arquitetônicas dos espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a largura de portas, a estrutura dos banheiros, rampas e vias de acesso, a instalação de corrimão, sinalização tátil e visual e aquisição de mobiliário e recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2011).

A viabilização do recurso se dá pelo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), previsto na Lei n. 11.947/2009, que possibilita a transferência de valores mediante crédito na conta bancária específica da unidade executora própria, sem a necessidade de convênio, acordo ou contrato (Brasil, 2009). Ao tratar desse tema, Borges (2019, pp. 97-98) apresenta a seguinte informação:

> Dados do Censo Escolar de 2016 apontam que 57,8% das escolas Brasileiras têm alunos com deficiência, TGD [transtornos globais do desenvolvimento] ou altas habilidades incluídas em classes comuns. Os Censos também avaliam as condições de acessibilidade das escolas. Em 2016, das 64,5 mil creches do país, 29,9% tinham banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Conforme cruzamento dos dados do Censo Escolar de 2017 [...] e informações do Balanço do Plano Viver sem Limite, 15% das escolas da educação básica possuem Salas de Recursos Multifuncionais e 29% possuem dependências acessíveis (em 2010 eram 14%) e 39% possuem banheiros acessíveis (em 2010 eram 16%). O Programa Escola Acessível, conforme informações de 2015, atingiram 22% das escolas.

Observa-se que houve um incremento no percentual de escolas com dependências acessíveis. Dando continuidade a esta política pública, o Art. 120

da LBI (Brasil, 2015) prevê a obrigatoriedade de elaborar relatório sobre o cumprimento dos prazos previstos nas Leis de acessibilidade de n. 10.048/2000 e n. 10.098/2000.

Kraemer e Thoma (2018) problematizam que a acessibilidade, que visa potencializar a inclusão escolar, é uma estratégia política e econômica para possibilitar a participação dos sujeitos com deficiência conforme as demandas de uma racionalidade econômica neoliberal. Assim, a acessibilidade também se constitui como um imperativo de Estado para constituir um modo de vida adequada às regas de mercado também para as pessoas com deficiência.

Entretanto, a inclusão escolar garante o desenvolvimento das potencialidades humanas também do sujeito com deficiência (Favero, 2006). Outra questão é que o "favorecimento da convivência plural beneficia a todos, tanto no aspecto humano como no aspecto pedagógico" (Pontes, 2007, p. 157).

Dantas (2016, p. 37) denuncia que "dizer que a pessoa com deficiência tem o direito à inclusão e, ainda assim, não se realizarem políticas públicas que garantam esse direito é uma farsa". Nepomuceno (2019, p. 24) ressalta que "sentimentos de inferioridade e de fracasso podem estar presentes na vida escolar da pessoa com deficiência", decorrente da experiência de falta de acessibilidade e de um ambiente escolar não adaptado.

Ainda assim, o direito à inclusão escolar está previsto na legislação Brasileira e os estudantes com deficiência podem buscar meios para exigir a eliminação das variadas barreiras na escola, notadamente a de acessibilidade.

Considerações finais

Os direitos humanos e fundamentais à acessibilidade e à educação das pessoas com deficiência, garantidos em textos internacionais e nacionais, sobretudo a partir do modelo social da deficiência, constituem-se em corolários da proposta de inclusão escolar.

Nessa direção, a acessibilidade e a educação representam "passaportes" para a promoção de outros direitos basilares das pessoas com deficiência, particularmente o da inclusão escolar. Compreendida como um direito humano-fundamental emergente, a inclusão escolar deve conjugar acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiências.

Para tanto, a articulação dos princípios da igualdade e da diferença torna-se fundante para que, no processo de inclusão escolar, medidas universais e particulares sejam construídas para a efetivação da acessibilidade e da educação da pes-

soa com deficiência, de modo a potencializar sua autonomia, dignidade e cidadania. Trata-se de um desafio latente às políticas públicas e às práticas pedagógicas.

Referências

Agrelos, C. S. T., Carvalho, C. C. e Nozu, W. C. S. (2021). Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. In W. C. S. Nozu e G. S. Preussler (Org.). *Educação, Direitos Humanos e Inclusão.* Curitiba: Íthala.

Andrade, E. F. e Santos, M. L. A. (2020). Programa escola acessível: a política e o âmbito escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 36*(3), 1068-1087.

Barcellos, A. P. e Campante, R. R. (2012). A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In C. V. Ferraz (Org.). *Manual dos direitos da pessoa com deficiência.* São Paulo: Saraiva.

Bezerra, R. M. N. (2007). A acessibilidade como condição de cidadania. In Gugel, M. A., Costa Filho, W. M. y Ribeiro, L. L. G. (Org.). *Deficiência no Brasil*: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica.

Borges, J. A. S. (2019). *Política da pessoa com deficiência no Brasil*: percorrendo o labirinto. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. *Decreto n. 3.956*, de 8 de outubro de 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

Brasil. *Decreto n. 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Brasil. *Decreto n. 7.611*, de 17 de novembro de 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes e R. A. Santos (Org.). *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira y Marin; Brasília, DF: Capes.

Chaves, D. G. (2020). *O modelo social da deficiência: entre o político e o jurídico*. Belo Horizonte: Dialética.

Congresso Internacional Sociedade Inclusiva (2001). *Declaração de Montreal sobre a Inclusão*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf

Dantas, L. E. R. (2016). *Políticas públicas e direito*. A inclusão da pessoa com deficiência. Curitiba: Juruá.

Favero, E. A. G. (2006). O direito das pessoas com deficiência de acesso à educação. In L. A. D. Araujo (Org.). *Defesa dos direitos das pessoas com deficiência.* São Paulo: Revista dos Tribunais.

Gonçalves, T. G. G. L., Nozu, W. C. S. e Meletti, S. M. F. (2021). Estudantes da educação especial e o direito à escola. *Revista Brasileira de Educação* Básica – RBEB, ano 6.

Kraemer, G. M. y Thoma, A. S. (2018). Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. *Psicol. cienc. prof., Brasília, 38*(3), 554-563.

Lanna Junior, M. C. M. (2010). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Lopes, L. V. C. F. (2007). Convenção sobres os direitos das pessoas com deficiência da ONU. In M. A. Gugel, W. M. Costa Filho e L. L. G. Ribeiro (Org.). *Deficiência no Brasil*: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica.

Lopez, G. (2018). *Direito educacional e o processo de inclusão*: normas e diálogos para entender a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Madruga, S. (2013). *Pessoas com deficiência e direitos humanos*: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva.

Maior, I. M. L. (2018). A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. *Revista Científica de Direitos Humanos, (1),* 105-131.

Maior, I. M. L. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. Inclusão Social., Brasília, 10(20), 28-36.

Nepomuceno, M. F. (2019). *Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência*: uma análise sobre o modelo social. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais.

Nozu, W. C. S. (2015). A luta pelo direito das pessoas com deficiência. *Direitos Humanos e Cidadania, Paranaíba, 3*(1), 46-63.

Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V. y Bruno, M. M. G. (2017). Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Inclusão Social, Brasília, 11*(1).

OEA (1999). *Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala: OEA.

ONU (2006). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU.

Piccolo, G. M. (2015*). Por um pensar sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris.

Pontes, P. A. G. Educação inclusiva (2007). In In M. A. Gugel, W. M. Costa Filho e L. L. G. Ribeiro (Org.). *Deficiência no Brasil*: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica.

Shakespeare, T. (2018). *Disability*: the basics. New York, NY: Routledge.

Silva, J. A. (2004). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros Editores.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: Unesco.

Capítulo 10

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL SEXISMO AMBIVALENTE EN CENTROS EDUCATIVOS PARA PERSONAS ADULTAS

Aproximação ao estudo do sexismo ambivalente nos centros educativos das pessoas adultas

Andreea Gabriela PANA
Esther RIVAS-RIVERO
Jairo Steffan Acosta VARGAS

Introducción

La desigualdad entre hombres y mujeres es considerada la desigualdad universal con más antigüedad de la historia (De Miguel, 2015). Precisamente el fenómeno sexista es considerado como el generador de las desigualdades entre sexos, independientemente de si es manifiesto o sutil, debido a que las actitudes y creencias sexistas sirven para legitimar y perpetuar las diferencias de género (Bonilla et al., 2017). De este modo, el sexismo configura el principal obstáculo para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres (Carrasco et al., 2021). Además, el sexismo es contemplado como el detonante de uno de los mayores problemas de salud pública y justicia social a nivel mundial: la violencia de género (Garaigor-

dobil y Aliri, 2011). A este respecto, diversos estudios han evidenciado una clara relación entre el sexismo y la violencia de género (Aguaded, 2017; Andrés Gómez et al., 2020; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2019; De Lemus et al., 2010; Ferragut et al., 2013), principalmente porque las actitudes sexistas se emplean para legitimar y perpetuar las diferencias de género (Bonilla et al., 2017).

De acuerdo con Arnoso et al. (2017), son precisamente las sociedades más sexistas quienes presentan mayores índices de violencia de género. Organismos como las Naciones Unidas o la Organización Mundial de la Salud llevan defendiendo desde hace décadas la lucha contra la violencia de género. La Organización Mundial de la Salud (2013) considera la violencia de género como un problema de salud de proporciones epidémicas, de forma que, en 2015, cuando todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que actualmente conforman la reconocida Agenda 2030, se estableció como quinto objetivo la consecución de la igualdad de género. Desde las Naciones Unidas se considera que la igualdad de género no es únicamente un derecho fundamental, sino un requisito clave para construir una sociedad pacífica, próspera y sostenible.Concretamente en España, la violencia de género es un problema grave, tanto que solo en lo que llevamos de año, ya figuran 35 víctimas mortales de esta violencia machista que desafortunadamente sigue presente en nuestra sociedad (Ministerio de Igualdad, 2021). Actualmente, la violencia de género en España sigue considerándose un fenómeno invisibilizado y sujeto al ámbito privado. La violencia machista tiene unas profundas raíces socioculturales, las cuales se relacionan a su vez con el desequilibrio en las relaciones de poder entre sexos en el escenario social, económico, político y religioso (González y Bejarano, 2014).

En vista de la consideración de la violencia de género como problema en España, desde el marco legislativo se han intentado tomar medidas en materia de igualdad, aunque las desigualdades entre hombres y mujeres han perdurado (Ugalde et al., 2019). La actual ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece una serie de medidas educativas en pro de una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres que pretenden compensar el retroceso que la legislación presenta en materia de igualdad. Sin embargo, continúan siendo escasas las iniciativas educativas que se implementan para abordar esta problemática social, lo cual se contempla en la carencia de competencias y contenidos coeducativos.Para abordar dicha problemática la educación resulta clave, debido precisamente al carácter socializador del Sistema Educativo, lo cual

convierte al contexto educativo en el marco idóneo para prevenir y trabajar sobre las desigualdades entre sexos y la violencia de género. En ese sentido, abundan las investigaciones sobre la población adolescente, profesorado en formación o incluso profesionales de la educación en activo. No obstante, se ha detectado una escasez de trabajos sobre el alumnado matriculado en Centros Para Adultos, un colectivo poco estudiado, pero realmente interesante debido a que constituye un grupo escolar con características específicas, como haber desarrollado una motivación más tardía respecto a la educación formal.

Aproximación conceptual al fenómeno sexista: definición, componentes y tipologías

Se entiende por sexismo una actitud discriminatoria dirigida hacia las personas en función de su sexo biológico (Expósito et al., 1998), concepto que Allport (1954) definió como actitud de antipatía hacia las mujeres, quienes son relegadas a un estatus inferior en comparación con los hombres. Actualmente se identifican dos formas de sexismo completamente antagónicas: el sexismo hostil y el sexismo benevolente (Bermejo y Hernández, 2019; Cárdenas et al., 2010). El sexismo hostil se refiere al sexismo tradicional, es decir, una actitud discriminatoria basada en la suposición de que las mujeres son inferiores (Expósito et al., 1998). De acuerdo con Glick y Fiske (1996) el sexismo tradicional u hostil se articula en torno a tres dimensiones: 1) el paternalismo dominador, creencia basada en que las mujeres son inferiores y más débiles que los hombres, necesitando de la figura masculina; 2) la diferenciación de género competitiva, creencia enfocada en que las mujeres no disponen de las aptitudes necesarias para establecerse en instituciones sociales, siendo su ámbito el privado; y 3) la hostilidad heterosexual, creencia centrada en que las mujeres son manipuladoras y peligrosas de cara a los hombres por su "poder sexual".

Respecto a las dimensiones del sexismo benévolo, siguiendo a Expósito et al. (1998), se distinguen las siguientes: 1) el paternalismo protector, creencia fundamentada en la idea de que los hombres deben cuidar y proteger a las mujeres, al igual que protegen los progenitores a sus hijos e hijas; 2) la diferenciación de género complementaria, basada en la creencia de que las mujeres disponen de una serie de características positivas que complementan a los hombres; y 3) la intimidad heterosexual, creencia sustentada en la dependencia diádica de los hombres respecto a las mujeres, generándose así una dependencia del grupo dominante (los hombres) al grupo subordinado (las mujeres). Esto crea en los hombres y en

las mujeres la percepción de que los hombres no pueden ser realmente felices sin el amor de una mujer (Bermejo y Hernández, 2019).

No obstante, la concepción sexista ha evolucionado, surgiendo un planteamiento novedoso como es la teoría del sexismo ambivalente, primera teoría que reconoce la necesidad de estudiar el sexismo desde el ámbito relacional (Lameiras, 2002). Son Glick y Fiske (1996) quienes explican que el sexismo ambivalente abarca ambos tipos de sexismo, subrayando que además de las actitudes negativas y hostiles, coexisten otras relativamente positivas, de ahí la ambivalencia y la posible confusión que puede generar la identificación de una persona sexista (Rivas-Rivero et al., 2021). Por tanto, Glick y Fiske (1996) plantean que el sexismo ambivalente está formado por dos componentes claramente diferenciados: el sexismo hostil y el sexismo benévolo.

De este modo, el sexismo benevolente trata de mitigar la resistencia de las mujeres hacia al patriarcado ofreciéndoles a cambio protección y afecto a aquellas que acepten los roles tradicionales. Se comprueba, por tanto, que el sexismo benevolente esconde un claro carácter sexista tras el tono afectivo positivo que le caracteriza. Esto provoca que actualmente, aunque se rechacen las formas de sexismo hostil, las formas de sexismo benévolo se acepten por su carácter encubierto y sutil. Sin embargo, este sexismo es igual de perjudicial que el hostil en lo que respecta a la igualdad entre hombres y mujeres (Garaigordobil y Aliri, 2011), puesto que enmascara la discriminación hacia la mujer mediante prejuicios sutiles, lo que provoca que esta sea relativamente invisible (Rivas-Rivero et al., 2021). La realidad de la ambivalencia sexista es que mientras el sexismo hostil concibe a las mujeres como seres inferiores por su naturaleza biológica, el sexismo benévolo las enaltece por su capacidad reproductora y su poder diádico (Expósito et al., 1998).Estudios recientes han analizado el grado de aceptación de las creencias sexistas, entre los cuales destacan investigaciones como la de Carrasco e Ibáñez (2020), quienes exponen que los chicos adolescentes obtienen puntuaciones superiores a las chicas. Destacan principalmente las puntuaciones considerablemente altas con relación al papel social de las mujeres como madres y esposas. Ibabe et al. (2016) presentan datos similares, reportando una mayor aceptación de las creencias sexistas entre estudiantes varones. Asimismo, se observa que el 71.4 % de la población adolescente se muestra de acuerdo con determinadas creencias sexistas ambivalentes. Concretamente, el 68.4 % evidencia ciertas creencias sexistas benevolentes, mientras que el 40.2 % presenta creencias sexistas hostiles (Carrasco e Ibáñez, 2020). Otro estudio reciente es el de Rivas-Rivero et al. (2021), quienes exponen unos resultados que ponen de manifiesto puntuaciones altas

respecto a creencias relacionadas con la supuesta capacidad de las mujeres en su rol como madres, concepción vinculada a la forma benévola del sexismo. Cabría relacionar estas evidencias con la socialización con diferentes agentes como la familia, los grupos de iguales o la organización educativa. Aunque los resultados también evidencian una correlación entre una mayor de edad en población adolescente, rendimiento más bajo y una mayor aceptación del sexismo.

Asimismo, Rivas-Rivero et al. (2021) evidencian cierta vinculación entre un mayor rendimiento académico y una menor puntuación en creencias y actitudes sexistas, tanto para el sexismo benevolente como el hostil. En ese sentido, la variable "rendimiento académico" podría considerarse predictora del sexismo en la población adolescente. Esto explicaría que la población con un menor rendimiento académico haya sido influida en mayor medida por otras fuentes de socialización de forma negativa, legitimándose así la desigualdad de género. Dentro de la misma línea, Garaigordobil y Aliri (2011) observan correlaciones entre el sexismo, independientemente de la forma en la que se manifieste, y el nivel académico. Por tanto, la variable "nivel académico" es también considerada por los autores una variable predictora del sexismo benevolente y del sexismo hostil.

Metodología o procedimiento de investigación

Se ha realizado un estudio cuantitativo de casos y controles, de corte transversal y diseño ex-post-facto en el Centro Para Adultos del municipio de Aluche de la Comunidad de Madrid (España). Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo intencional (no probabilístico). Se obtuvo una muestra de 132 estudiantes matriculados en diferentes enseñanzas del CEPA Aluche con un error muestral del ±5% y un nivel de confianza del 95% teniendo en cuenta que la totalidad de la muestra es de 182 estudiantes. Como se observa en la Tabla 10.1, más del 64% de los participantes eran mujeres, siendo la edad media de la muestra de 44.12 años (DT=20.75).

Tabla 10. 1. **Características sociodemográficas de la muestra**

	%	n	M (DT)
Sexo			
Hombre	34.8	46	
Mujer	64.4	85	
Edad			44.12 (20.75)
17-25 años	24.4	32	
25-40 años	26.7	35	
40-64 años	23.7	31	
Mayores de 64 años	25.2	33	
Nacionalidad			
Española	62.1	82	
Extranjera	37.9	50	
Estado civil			
Soltero/a	40.9	54	
Casado/a	30.3	40	
Unión de hecho estable	3.8	5	
Separado/a	9.8	13	
Divorciado/a	9.8	13	
Otro	3	4	
Situación laboral actual			
Inactivo/a	17.4	23	
Jornada completa con contrato	25	33	
Jornada parcial con contrato	12.9	17	
Desempleado/a	21.2	28	
Jubilado/a	23.5	31	
Estudios que cursan en el CEPA			
Enseñanzas Iniciales	15.9	21	
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	18.9	25	
F.P. Básica	8.3	11	
Acceso a la Universidad para mayores de 25 años	7.6	10	
Español para extranjeros (ELE) o Prueba nacionalidad (CCSE)	21.2	28	
Talleres de internet, redes y móviles (Enseñanzas abiertas)	12.9	17	
Inglés (Enseñanzas abiertas)	3	4	
Acceso a Ciclos Formativos Grado Superior	7.6	10	
ASPA Aluche	0.8	1	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al procedimiento, se aplicó un cuestionario estructurado compuesto por los siguientes instrumentos: 1) Características sociodemográficas: se incluyeron variables relativas al sexo, la edad, la nacionalidad, el estado civil, la situación laboral actual, así como los estudios que se cursan en el CEPA; 2) El Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI) (Glick y Fiske, 1996) en la versión española de Cárdenas et al. (2010), con la que se miden las actitudes ambivalentes (hostiles y benevolentes) hacia las mujeres. Se trata de una escala de 22 ítems y dos factores: 11 ítems sub-escala de sexismo benévolo y 11 ítems sub-escala de sexismo hostil en formato Likert de 6 valores (desde el 1=Totalmente en desacuerdo hasta el 6=Totalmente de acuerdo). La base de datos fue desarrollada y procesada mediante el programa estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics 25.0).

Resultados o discusión

En la Tabla 10.2 se recogen las puntuaciones medias, de las cuales, dentro del factor sexismo benévolo, se reportan medias elevadas respecto a la dimensión "paternalismo protector" ($M_{ítem3}$ = 3.07, DT = 1.93; $M_{ítem9}$ = 3.6, DT = 2.05). Además, resulta llamativa la alta puntuación que presentan los participantes en los ítems que tratan de justificar comentarios y acciones sexistas como una malinterpretación rápida y sin motivo por parte de las mujeres ($M_{ítem4}$ = 3.46, DT = 1.85; $M_{ítem5}$ = 3.12, DT = 1.94). De otra parte, es reseñable la elevada media obtenida en el ítem 6. Las personas pueden ser realmente felices sin necesidad de tener una pareja ($M_{ítem6}$ = 4.64, DT = 1.87).

Tabla 10.2. *Puntuaciones medias del Inventario de Sexismo Ambivalente*

	Total	
	M	DT
Ítems sexismo benévolo		
1. Un hombre no está verdaderamente completo sin el amor de una mujer.	2.67	1.99
3. En catástrofes, las mujeres deberían ser rescatadas antes que los hombres.	3.07	1.93
6. Las personas pueden ser realmente felices sin necesidad de tener una pareja.	4.64	1.87
8. Las mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	2.59	1.76
9. Las mujeres deberían ser queridas y protegidas por los hombres.	3.6	2.05
12. Todo hombre debería tener una mujer a quien amar.	2.9	2.00
13. Una mujer está incompleta sin un hombre a su lado.	1.86	1.50
17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.	2.51	1.76
19. Las mujeres poseen una mayor sensibilidad moral que los hombres.	2.86	1.75
20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer bienestar económico a las mujeres.	2.18	1.50
22. Las mujeres tienden a ser más refinadas y a tener un mejor gusto que los hombres.	2.83	1.84
Ítems sexismo hostil		
2. En nombre de la igualdad, muchas mujeres intentan conseguir ciertos privilegios.	3.19	1.92
4. Muchas mujeres interpretan comentarios y acciones inocentes como sexistas.	3.46	1.85
5. Las mujeres se ofenden fácilmente.	3.12	1.94
7. Las feministas intentan que las mujeres tengan más poder que los hombres.	3.11	2.00
10. Las mujeres no valoran suficientemente todo lo que los hombres hacen por ellas.	2.38	1.55
11. Las mujeres buscan ganar poder manipulando a los hombres.	2.37	1.67
14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	2.6	1.77
15. La mujer busca comprometerse con un hombre para controlarlo.	2.07	1.45
16. Generalmente, cuando una mujer es derrotada limpiamente se queja de haber sufrido discriminación.	2.33	1.63
18. Muchas mujeres, para burlarse de los hombres. utilizan su apariencia sexual para atraerlos y después rechazarlos.	2.43	1.70
21. Las mujeres están haciendo a los hombres demandas completamente irracionales.	2.4	1.62

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a las diferencias en las creencias sexistas benevolentes en función del sexo, en los ítems 8, 19 y 22 se reportan diferencias entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes mantienen estas creencias en un mayor grado. Dichos ítems recogen creencias basadas en que la pureza, la sensibilidad moral o el buen gusto son características propias de las mujeres (véase Tabla 3). Cabe destacar que respecto al sexismo hostil no se reseñan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. No obstante, en los resultados se reporta una mayor media en los hombres en la dimensión sexismo hostil ($M_{hombres_SH}$=2.88, DT=1.73) en comparación con las mujeres ($M_{mujeres_SH}$=2.57, DT=1.73). Sin embargo, son las mujeres quienes puntúan más alto en la dimensión sexismo benevolente del sexismo ($M_{mujeres_SB}$=2.94, DT=1.86 vs. $M_{hombres_SB}$=2.79, DT=1.71). Probablemente se esté dando cierta deseabilidad social ya que estas actitudes tienen una cierta penalización social. Cabe señalar la relación entre el componente hostil con la perpetración de violencia contra las mujeres, lo que pone de manifiesto en el presente estudio la pertinencia de abordar estas actitudes en educación.

Tabla 10.3. *Diferencias en el Inventario del Sexismo Ambivalente en función del sexo*

	Hombre (n = 46)		Mujer (n = 85)			
	M	DT	M	DT	t	P
Ítems sexismo benévolo						
1. Un hombre no está verdaderamente completo sin el amor de una mujer.	2.65	1.99	2.7	2.01	-.137	.892
3. En catástrofes, las mujeres deberían ser rescatadas antes que los hombres.	3.36	1.92	2.92	1.94	1.229	.221
6. Las personas pueden ser realmente felices sin necesidad de tener una pareja.	4.5	1.91	4.7	1.86	-.576	.565
8. Las mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	2.22	1.37	2.81	1.93	-2.020	.046
9. Las mujeres deberían ser queridas y protegidas por los hombres.	3.7	2.01	3.56	2.09	.347	.729
12. Todo hombre debería tener una mujer a quien amar.	3	2.04	2.87	1.99	.355	.723
13. Una mujer está incompleta sin un hombre a su lado.	1.96	1.58	1.81	1.48	.523	.602

	Hombre (n = 46)		Mujer (n = 85)			
	M	DT	M	DT	t	P
17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.	2.59	1.80	2.49	1.75	.305	.761
19. Las mujeres poseen una mayor sensibilidad moral que los hombres.	2.35	1.34	3.14	1.89	-2.781	.006
20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer bienestar económico a las mujeres.	2.07	1.34	2.25	1.59	-.669	.505
22. Las mujeres tienden a ser más refinadas y a tener un mejor gusto que los hombres.	2.35	1.57	3.11	1.93	-2.285	.024
Ítems sexismo hostil						
2. En nombre de la igualdad, muchas mujeres intentan conseguir ciertos privilegios.	3.38	2.06	3.1	1.85	.789	.432
4. Muchas mujeres interpretan comentarios y acciones inocentes como sexistas.	3.87	1.81	3.27	1.84	1.801	.074
5. Las mujeres se ofenden fácilmente.	3.3	1.88	3.01	1.98	.814	.417
7. Las feministas intentan que las mujeres tengan más poder que los hombres.	3.26	1.99	3	2.01	.712	.478
10. Las mujeres no valoran suficientemente todo lo que los hombres hacen por ellas.	2.72	1.71	2.2	1.45	1.806	.073
11. Las mujeres buscan ganar poder manipulando a los hombres.	2.72	1.77	2.18	1.60	1.767	.080
14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	2.93	1.76	2.44	1.77	1.546	.124
15. La mujer busca comprometerse con un hombre para controlarlo.	2.09	1.28	2.07	1.55	.061	.951
16. Generalmente, cuando una mujer es derrotada limpiamente se queja de haber sufrido discriminación.	2.49	1.75	2.25	1.57	.779	.437

	Hombre (n = 46)		Mujer (n = 85)			
	M	DT	M	DT	t	P
18. Muchas mujeres, para burlarse de los hombres, utilizan su apariencia sexual para atraerlos y después rechazarlos.	2.64	1.66	2.35	1.72	.921	.359
21. Las mujeres están haciendo a los hombres demandas completamente irracionales.	2.36	1.42	2.44	1.74	-.276	.783

Nota: Elaboración propia

Consideraciones finales

El trabajo por la igualdad entre sexos conlleva una lucha incesante desde la práctica coeducativa, una práctica que todavía supone un reto para el sistema educativo. Para avanzar hacia la igualdad de género se debe primar la construcción de espacios igualitarios (Gallardo-López et al., 2020) de modo que se empiece a contemplar la coeducación como algo independiente de la etapa educativa. La coeducación ha de ser inherente al sistema educativo, tratándose la práctica coeducativa de forma transversal y longitudinal. Para trabajar en esa dirección se puede tomar como referencia los aprendizajes y competencias coeducativas planteados por Ugalde et al. (2019), los cuales dan forma al Plan Coeducativo del Sistema Educativo Vasco. Desde dicho plan se establecen los pilares que debe fomentar la práctica coeducativa (Ugalde et al., 2019): la reflexión crítica ante el fenómeno sexista, el empleo del lenguaje igualitario y las ilustraciones, la incorporación de la contribución de las mujeres desde el punto de vista sociohistórico al plano educativo, el trabajo de los conflictos en la convivencia mediante proyectos coeducativos, la autosuficiencia personal y económica, los espacios escolares y actividades educativas en el centro, la educación enfocada a la consecución de la igualdad y una labor preventiva e interventiva de la violencia sexista.

Cada vez más los centros educativos consideran imperante contar con un proyecto coeducativo que vaya más allá de las celebraciones en días puntuales o las campañas educativas. Requieren formación específica en género, contenidos coeducativos curriculares, disponer de materiales no sexistas y por supuesto, necesitan establecer un trabajo colaborativo entre las organizaciones que trabajan en pro de la igualdad. Esto es precisamente lo que defiende el Plan Coeducativo

Vasco y así lo ha reflejado en los múltiples proyectos de actuación en cuanto a igualdad de género se refiere. Se ha trabajado con más de 176 centros de titularidad pública y 66 centros concertados en los tramos educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, alcanzando la suma total de 242 proyectos coeducativos y preventivos de la violencia de género (Ugalde et al., 2019). Además, los puntos que establece dicho plan se pueden complementar con experiencias didácticas como las de Subirats y Tomé (2010) o las desarolladas por Soler (2018). En consecuencia, diversas investigaciones (Curieses, 2017; Ruíz, 2017; Ugalde et al., 2019) muestran que la construcción de entornos coeducativos es posible y muy positiva para la educación y la convivencia social sin la lacra de la discriminación sexista (Gallardo-López et al., 2020). Por ende, se espera paulatinamente poder implementar la coeducación como una herramienta capaz de luchar por la igualdad de género, de modo que se pueda erradicar el sexismo y la violencia de género que siguen presentes en la sociedad actual.

Referencias

Aguaded, E.M. (2017). Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario. *Ensayos*, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32*(1), 127-143.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Andrés Gómez, S., Bonilla-Algovia, E., Bruno, L., Carrasco Carpio, C., Checa Romero, M., Hernández-Romero, N., Ibáñez Carrasco, M., De la Osa Escudero, Z., Pascual Gómez, I., Rivas-Rivero, E. y De la Viuda Serrano, A. (2020). *Igualdad de género entre adolescentes de Castilla La Mancha. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha*. https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/paginas/archivos/def_informe_igualdad_de_genero_octubre_2020.pdf

Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M., y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica, 27*(1), 9-20.

Bonilla-Algovia, E., y Rivas-Rivero, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia de género en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 1* (77). https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571

Cárdenas, M., Lay, S.L, González, C., Calderón, C., y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud y Sociedad*, *1*(2), 125-135.

Carrasco, C. y Ibáñez, M. (2020). Detección de sexismo en adolescentes. En: Instituto de la Mujer de Castilla-la Mancha (Ed.), *Igualdad de género entre adolescentes de Castilla-la Mancha* (35-62).

Carrasco, C., Bonilla, E., y Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de educación, (392),* 97-122.

Curieses, P. (2017). Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), *6* (2), 63-79. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004

De Lemus, S., Moya, M. y Glick, P. (2010). When contact correlates with prejudice: adolescent s romantic relationship experiences predicts greater benevolent sexism in boys and hostile sexism in girls. *Sex Roles, 63*, 214-225.

De Miguel, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.

España. (2020) *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre (BOE del 30 de diciembre de 2020) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

España. Ministerio de Igualdad (2021). *Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas*. Datos provisionales. Secretaría de Estado de Igualdad y Contra la Violencia de Género.

Expósito, F., Moya, M.C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social, 13* (2), 159-169.

Ferragut, M., Blanca, M.J. y Ortiz, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema, 25*(1), 38-42.

Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 9*(3), 263-287. https://doi.org/doi:10.17583/generos.2020.5477

Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, *16*(2), 331-350.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 491-512. http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491

Glick, P., y Fiske, S. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of women quarterly*, *21*(1), 119-135.

González, G., y Bejarano, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Revista electrónica trimestral de Enfermería, 33,* 424-439.

Ibabe, I., Arnoso, A. y Elgorriaga, E. (2016). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación a la población vasca y el sexismo como factor de riesgo de violencia en el noviazgo. *Spanish Journal Psychology*, *19*, E78. https://doi.org/10.1017/sjp.2016.80

Lameiras, M. (2002). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, *8*, 91-102.

Lizana, R. (2012). *A mí también me duele: niños y niñas víctimas de la violencia*. Editorial Gedisa. https://elibro.net/es/ereader/bibliouah/61063?page=29https://elibro.net/es/ereader/bibliouah/61063?page=29

Orellana, R. M., Vigil, M. Á. G., y Arrebola, I. A. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *24*(1), 284-303.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1993). *Declaración de Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Ginebra: ONU

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013). *Global and regional estimates of violence against women*: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Ginebra: WHO Press.

Rivas-Rivero, E., Bonilla-Algovia, E., y Pascual, I. (2021). Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico. *Revista complutense de educación*, *32* (3). 315-325.

Ruíz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas, 2* (1), 166-191. https://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063

Soler, S. (2018). Educación en términos de igualdad de género entre adolescentes: una experiencia didáctica. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 27*, 115-128. https://bit.ly/2xTwDu2

Subirats Martori, M., y Tomé González, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación.* Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Capítulo 11

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR: POSIBLES RELACIONES Y CONTRADICCIONES[7]

A Educação Sexual no âmbito escolar: possíveis relações e contradições

Maria Fernanda Celli de OLIVEIRA
Luci Regina MUZZETI

Introdução

A sexualidade humana, segundo Maia e Ribeiro (2011, p. 75), "[...] tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização". Assim, é possível afirmar que, a compreensão acerca da sexualidade está relacionada ao momento social, político e cultural e isso é, portanto, essencial para a compreensão de sua relevância estando, sujeita a transformações. Se analisarmos a afirmativa de Maia e Ribeiro (2011), acerca dos padrões sociais aprendidos e apreendidos durante a socialização, pelo olhar de Pierre Bourdieu, podemos relacioná-lo ao habitus primário do indivíduo, depreendido pelo sociólogo, como as primeiras experiências

[7] O trabalho trata-se de um recorte da tese de doutorado intitulada "Sexualidade, Gênero e Infância: a relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil", defendida no ano de 2021 (Oliveira, 2021).

vivenciadas no interior da família que, - ao contrário do que previa a categoria desenvolvida pela escolástica - ocorre de maneira dinâmica, podendo ser reestruturado a partir das experiências mundanas (Bourdieu, 2007).

E é no sentido de compreender como esse habitus está se reestruturando e interferindo na Educação Sexual das crianças, que este estudo tem o intento de destacar e promover uma reflexão acerca das tentativas de inserção da Educação Sexual no âmbito escolar (sobretudo no contexto de Educação Infantil), a partir da análise da relação existente entre as instâncias escolar, familiar e pediátrica.

É fato que a importância da Educação Sexual nas escolas enquanto parte essencial na formação das crianças deve reconhecida por todos os âmbitos da sociedade, de maneira institucionalizada, pautada cientificamente por pesquisadores(as) e docentes envolvidos(as) e comprometidos(as) com a temática. É evidente ainda que, para isso, deve-se haver uma efetiva transformação social, de modo que, as concepções acerca das temáticas que envolvam a sexualidade, gênero e Educação Sexual sejam vislumbradas como imprescindíveis no desenvolvimento integral de todos os indivíduos. Para Guizzo e Felipe (2015), a Educação Sexual – quando inserida no âmbito escolar -, ainda está permeada por equívocos e preconceitos que acompanham uma sociedade histórica e culturalmente preconceituosa. Conforme identificamos no estudo de Oliveira (2021), o receio em relação às concepções particulares das famílias também é uma preocupação que se estabelece perante as tentativas de inserção da temática no âmbito escolar, materializando-se em forma de violência simbólica, que segundo Bourdieu (1999, p.7) compreende um tipo de "[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento.".

Ribeiro (2013) destaca que, embora exista um número considerável de publicações e de grupos de estudos e pesquisas envolvidos com as temáticas nas universidades (Ribeiro, 2013), as iniciativas na escola, ainda demonstram-se como pouco substanciais, já que encontram na sociedade, de maneira geral - o que inclui as instituições de ensino – ambientes desfavoráveis, "Pré-conceituosos" e dificultosos em relação à inserção da temática, sobretudo em relação aos grupos conservadores que defendem a ausência da Educação Sexual ou a inserção desta no âmbito familiar.

Se analisarmos a história da Educação Sexual no Brasil, identificaremos momentos de avanços e recuos, sobretudo no que tange às iniciativas que se relacionam as tentativas de introdução na escola, ocorridas primeiramente na região sudeste do Brasil na década de 1960, em um momento considerado como favorá-

vel para a implementação dessas práticas (Nunes e Silva, 2006; Russo et al., 2011; Bedin, Muzzeti e Ribeiro, 2020). Vale ressaltar ainda que, este movimento vinha avançando substancialmente no que diz respeito à disseminação da temática no país, apoiada por diversos âmbitos da sociedade, a saber, a medicina, a educação, a psicologia, entre outros (Oliveira, 2021). Com o Golpe Militar sofrido pela nação no ano de 1964, essas iniciativas sofreram o que se pode chamar de recuo, e as inserções relacionadas à temática somente voltaram a implementadas nas escolas no final da década de 1970 e década de 1980, com o afrouxamento das medidas impostas pelo regime (Ribeiro, 2004). Isso implica dizer que, o momento de crescentes avanços tangentes à temática foi prejudicado, colaborando para um caminhar longo e a passos lentos.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990 (Brasil, 1990), a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB (Brasil, 1996) e, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), demonstram-se como um avanço significativo na educação do país, sendo os PCN, o primeiro documento oficial que reconhece a importância da Educação Sexual na formação das crianças e adolescentes (Leão y Ribeiro, 2012), apresentado como tema transversal em três blocos (corpo e matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção as DSTs e Aids) que compõem o tema "Orientação Sexual" (Brasil, 1997).

É importante salientar ainda que, segundo Ribeiro (2019) não houve por parte do governo, investimentos efetivos no que tange à inserção e disseminação da Educação Sexual no país, fato este que deu margem a discursos de ódio e preconceito, advindos, sobretudo de grupos conservadores, presentes em todos os âmbitos da sociedade, o que culminou na atual conjuntura de repressão e intolerância que permeia o contexto brasileiro.

O desconhecimento, a falta de interesse e o tabu que ainda envolvem as questões que referentes a Educação Sexual, desfavorecem a efetiva implementação de ações e práticas que visam à promoção de maneira institucionalizada e científica de uma vida plena e segura (Oliveira, 2021). Neste sentido, é imprescindível que educadores(as) se posicionem e que a sociedade de maneira geral, compreenda a necessidade da inserção da Educação Sexual no âmbito escolar, desde a mais tenra idade. Se desvencilhar de preconceitos e estigmas ainda fortemente arraigados em nossa sociedade, é uma das principais atitudes que devem ser disseminadas e, a compreensão da escola enquanto formadora por excelência das crianças é imprescindível.

É indispensável ainda, que a sociedade se mobilize e que haja cada vez mais, um esforço intenso no sentido de promover uma Educação Sexual adequada, pautada na ciência e vislumbrada enquanto prática pedagógica necessária

para o desenvolvimento integral de todo e qualquer indivíduo.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é levantar uma discussão acerca da importância da inserção da Educação Sexual nas escolas, salientando a ausência de práticas pedagógicas efetivas que visem à introdução da temática no âmbito escolar, a partir da análise da reestruturação do habitus dos representantes das instâncias aqui compreendidas como formadoras da criança, a saber, a escola, a família e a pediatria.

Metodologia

Referencial teórico de Pierre Bourdieu

O presente estudo apoiou-se nos principais conceitos da teoria bourdieusiana, a saber, habitus, capital cultural, capital econômico, capital social, herança cultural e gênero, com o objetivo de compreender a complexidade das relações existentes entre as três instâncias analisadas e citadas anteriormente.

A) Habitus

Para Bourdieu (Ortiz, 1983), o habitus refere-se a um sistema de disposições que ao mesmo passo em que funciona como uma estrutura é capaz de se re-estruturar, o que em outras palavras implica dizer que, refere-se à existência do indivíduo, guiando o agente, ao mesmo tempo em que guia suas ações, expressando-se em sua maneira de pensar, agir e na mediação que ocorre entre o sujeito e a realidade. O habitus primário (Bourdieu, 2007) já explicitado anteriormente, está relacionado às primeiras mediações que decorrem no âmbito familiar, de maneira não metódica, sendo estruturado e reestruturado a partir da herança cultural transmitida nesse meio e com base nas relações sociais que este agente detém.

Nas palavras do autor,

> As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" [...] (Ortiz, 1983, p.60).

Assim, podemos compreender o habitus como parte do indivíduo, sendo exprimido em sua forma de se relacionar com o mundo, à medida que se relaciona a partir de suas experiências primárias, sendo transmitidas em forma de herança cultural no seio familiar e, nas relações sociais que o agente detém por meio das relações estabelecidas com o mundo.

B) Capital cultural

De acordo com Bourdieu (2007), o capital cultural implica na incorporação e investimento pessoal e intransferível do indivíduo. Em outras palavras, o capital cultural dependerá da apropriação individual de cada agente, sendo descrito em três estados: no estado incorporado, "[...] relacionado à apropriação individual de cada sujeito, podendo ser compreendido com o tempo, a motivação e o empenho que o agente emprega na aquisição de capital cultural [...]" (Oliveira, 2021, p.52); no estado objetivo, por meio da posse e fruição de instrumentos e bens materiais e, no estado institucionalizado, através da aquisição de certificações que visam garantir a manutenção e/ou ascensão social (os diplomas).

C) Capital econômico

O capital econômico por sua vez, está relacionado à detenção de bens materiais, no capital relacionado ao dinheiro e, sobretudo, à relação que o agente detém sobre a posse e fruição desses bens. Em outras palavras, o capital econômico está relacionado à manutenção e ascensão da classe social, por meio do esforço dispensado pelo indivíduo no acúmulo, ampliação e reprodução dos bens econômicos (Bourdieu, 2007).

D) Capital social

Já o capital social, segundo Bourdieu (2007), implica na posse das relações sociais que os agentes detêm, ou seja, este capital se estabelece a partir das relações que o sujeito possui, visando à ascensão ou manutenção social de determinado grupo, expressando-se em uma "[...] rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes [...]"

(Bourdieu, 2007, p.67).

E) Herança cultural

A herança cultural, tal qual aponta Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin (1978), implica no conjunto de normas, comportamentos, códigos, valores e interditos transmitidos pela família à sua prole. Segundo Bourdieu (2007) é na família que ocorrem as primeiras, mas, "[...] é na escola que as desigualdades tendem a se manifestar, materializar e a se reproduzirem, sobretudo em relação ao capital cultural, metamorfoseando-se em maneiras de pensar, de se comportar, em dotes culturais e sociais" (Oliveira, 2021, p.54). Sendo assim, é na família que ocorrem as primeiras apropriações, mas é na escola que elas se materializam, e por isso, se justifica a importância desta instituição na formação integral dos indivíduos.

F) Gênero

Bourdieu (1999, p.9) entende o gênero como a "[...] socialização do biológico e a biologização do social", o que implica dizer que, é um processo que se materializa por meio das relações sociais. Ainda segundo o autor, é no seio familiar, de maneira precoce e naturalizada, que se estabelecem as primeiras relações de dominação, e é na escola que estas se reproduzem se perpetuam socialmente.

G) Materiais e Métodos

Para a análise dos dados, foi utilizado o método praxiológico que, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (ano), permite compreender a complexidade das relações sociais através da leitura da prática.

> O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las [...]. (Bourdieu, 1994, p.47).

Assim, por meio da utilização do método, foi possível depreender como o habitus dos(as) agentes analisados vem se reestruturando em relação a Educação

Sexual enquanto prática pedagógica inserida no âmbito escolar.

Apresentação dos(as) participantes

A pesquisa contou com a participação de dezesseis agentes, sendo sete professores(as), uma psicóloga escolar, uma diretora administrativa (relacionados(as) à Creche Modelo), cinco mães (filhos(as) matriculados(as) na Creche Modelo) e dois pediatras (ligados à UBDS). Destaca-se ainda que, as duas instituições participantes pertencem ao mesmo bairro da camada popular de uma cidade de grande porte do interior paulista e foram escolhidas a partir da relação estabelecida entre elas. Por meio da análise relacionada nos pressupostos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, anteriormente explicitados, foi identificado que dos dezesseis participantes, oito agentes são pertencentes à camada popular, três à camada média e apenas uma participante à camada privilegiada.

Vale ressaltar ainda que, o número da amostra é suficiente para a análise proposta, uma vez que, a teoria bourdieusiana compreende as regularidades existentes entre nas relações entre os determinados grupos.

Salienta-se ainda que, apenas dois participantes identificaram-se como sendo do gênero masculino, enquanto as demais colaboradoras como sendo do gênero feminino.

Resultados e discussões

A seguir, serão apresentados alguns resultados que visam ilustrar os equívocos, preconceitos e lacunas presentes nas falas dos(as) participantes, identificadas como fatores que dificultam e inviabilizam a inserção da Educação Sexual no âmbito escolar, sobretudo no que tange ao contexto da Educação Infantil. “Eu acho assim, que a orientação que a gente tem o conhecimento que a gente tem é mais para se conhecerem, saberem as diferenças (Isabel, professora)” (Oliveira, 2021, p.126).

Isabel acredita ainda que, o(a) profissional mais adequado(a) para o trabalho da temática deveria possuir “uma linguagem mais adequada para a” e com “[...] mais experiência”. A participante declara ainda não saber especificar que seria esse(a) profissional dizendo, “Ah... não sei. Porque não tem profissional pra isso ‘né’” (Isabel).

A professora Isabel Acredita estar preparada para lidar com as questões que envolvem a Educação sexual, todavia, salienta as lacunas presentes nos cursos de formação, em especial dos cursos de graduação em Pedagogia. Destaca nunca

ter tido a necessidade de buscar ajuda, porém, confessa que se fosse necessário, procuraria a psicóloga, a coordenadora, a internet ou os professores de pós-graduação (curso que ela frequentava no momento da entrevista.

Neste mesmo sentido, a professora Alice acredita que os(as) psicólogos(as) seriam os profissionais mais preparados para o trato da temática e afirma que professores(as) só estariam capacitados por meio de cursos preparatórios, sendo a formação inicial em Pedagogia, insuficiente.

Luzia (professora) acredita ser imprescindível que a escola estabeleça uma boa relação com a família, o que segundo ela, facilitaria a inserção da temática na escola, destacando que somente a partir desta relação é que os pais estariam de acordo com o que deveria ser ensinado na escola.

A professora Silvana também destaca a importância da formação continuada e novamente insere a figura da psicóloga como sendo a profissional adequada e preparada para introduzir a Educação Sexual no âmbito escolar.

Sandra, a diretora administrativa da creche analisada, acredita que as questões relacionadas à Educação Sexual devem ser trabalhadas em conjunto, o que inclui a família e a escola, salientando o papel da psicóloga no caso de dúvidas, identificando também, a profissional como sendo a mais preparada para lidar com as questões na instituição analisada. Luzia (que é mãe e professora da creche), também compartilha da opinião de da diretora e afirma ser imprescindível a ação da família e da escola em conjunto na Educação Sexual das crianças, destacando a insuficiência da formação inicial dos(as) professores(as).

Antônio que é professor de Educação física acredita ser a Educação Sexual imprescindível na formação das crianças. O colaborador salienta ainda a necessidade de desmistificação de tabus e preconceitos ainda fortemente arraigados nas instâncias formadoras das crianças. Ao encontro do que acredita Sandra, Antônio destaca a importância da relação existente entre a família e a escola no desenvolvimento intelectual e social da criança.

Dirce, mãe de uma criança matriculada na creche, destaca a família como principal instância responsável pela Educação Sexual das crianças, e declara:

> Eu acho que foge do objetivo do profissional que 'tá' ali em sala, por que tem outras coisas que tem que ensinas. Mas eu acho que isso tem que ser muito bem estruturado e trabalhado dentro das famílias, tem surgir primeiro dentro das famílias. Os filhos precisam confiar nos pais em primeiro lugar. Se ele não tiver essa liberdade dentro de casa, ele vai procurar na rua. Eu acho que a obrigação é da família. [A escola] eu acho que é um suporte, um apoio, tipo, joga lá... Vamos supor: "- hoje a

gente vai falar sobre os órgãos sexuais", e numa dúvida maior, num apoio maior seria as famílias, no meu ponto de vista (Dirce, Responsável). (Oliveira, 2021, p.122).

Neste mesmo sentido, Luíza (mãe) também defende a Educação Sexual enquanto incumbência da família, devendo ser posteriormente explorada no âmbito escolar. Mateus, que é pediatra da UBDS mencionada, salienta a Educação Sexual como desnecessária e afirma, "a Educação Sexual ela não é necessária, e a partir de nenhuma idade!".

Dentre os equívocos e lacunas encontrados nas falas dos(as) depoentes, relacionados às concepções de sexualidade, destacam-se os excertos a seguir,

> Ah, a gente pode pensar, sexualidade: feminino e masculino e... não sei te dizer (risos) [...]eu acho que sexualidade realmente – não essa coisa – eu não estou sabendo expressar o que eu estou pensando, não a coisa do feminino e do masculino, tipo homem e mulher, mas toda a genital, tudo o que a gente sente, entendeu? [...]É como a gente, é o sentir, é o tocar, é o perceber, é tudo, entendeu? Assim, é a linguagem do corpo 'né'. Só que para crianças é ali da descoberta, é algo novo 'né'?! Eles não têm assim tanta consciência, assim, eles não sabem o que é certo e o que é errado, como nós adultos. Por isso que eu acho que essa coisa tem que acontecer de maneira natural (Marta, psicóloga escolar).
>
> [...] Sexo 'né' (Sandra, diretora) [...] (Oliveira, 2021, pp.118-119).

E sobre o desconhecimento acerca da sexualidade infantil, destacam-se as seguintes afirmações,

> Eu acho que sexualidade infantil nem deveria existir [...] hoje em dia é o que mais você vê - crianças, 12, 13 e 14 anos pra mim é criança- grávida na minha cidade, por exemplo, tem uma família também. Eu não acho... A criança não vai ter a infância, estudar pra ser alguma... (Luíza, responsável). (Oliveira, 2021, p.120).

Ou aquela que diz: "A sexualidade infantil é uma coisa assim, que não deve ser estimulada. Eu acredito que ela deve ser assim, discutida com as crianças, mas no âmbito familiar (Mateus, pediatra)" (Oliveira, 2021, p.157).

No que tange às discussões sobre gênero, salientam-se os seguintes equívocos: "Gênero é o masculino e o feminino, são os dois gêneros da espécie humana (Mateus, pediatra)" (Oliveira, 2021, p.159). Ainda: "Gênero é o masculino, o feminino, o homossexual, o 'transgenito' (Marta, psicóloga escolar)" ou "O que já nasce (Patrícia, professora e responsável)" e, também: "A opção sexual (Luzia,

professora e responsável)" (Oliveira, 2021, p.139).

A psicóloga Marta e a mãe e professora Luzia, quando questionadas em relação a qual gênero se identificam, demonstram desconhecimento em relação ao seu significado, declarando, "Eu sou hétero (Marta, psicóloga)" ou "Hétero! (Luzia, responsável e professora) "(Oliveira, 2021, p.140).

A psicóloga escolar Marta, acredita ser o(a) psicólogo(a) o(a) profissional mais adequado(a) para trabalhar a Educação Sexual, todavia ressalta não se sentir preparada para inserir ações nesse sentido, destacando a necessidade de um indivíduo melhor preparado.

Considerações Finais

De maneira geral, foi possível perceber que há uma cultura que extrapola as frações de classe, gênero e faixa etária, já que, contamos com a participação de agentes com idades entre 20 e 65 anos.

O reconhecimento da importância da Educação Sexual está presente nos discursos, porém, há uma incessante tentativa de transferência de responsabilidade, o que transforma-se em um interminável jogo de "empurra-empurra" que prejudica à todos, especialmente às crianças.

Identificou-se que em todas as instâncias analisadas existem lacunas e equívocos que inviabilizam ou interferem negativamente na inserção da Educação Sexual na escola. Educadores(as) se sentem responsáveis, mas não preparados, ao mesmo passo que a família toma para a si a responsabilidade e também não possui estrutura para tal. A psicóloga escolar indicada como profissional mais apropriada para trabalhar a temática demonstra desconhecimentos e desencontros em seus depoimentos. Aquém das tentativas de transferência de responsabilidade, identifica-se também uma gama de contradições que se referem ao fato de que todos(as) identificam a importância da Educação Sexual, porém, não promovem ações para sua efetivação; todos(as) se sentem em algum momento responsáveis por sua inserção; todos(as) indicam um terceiro agente para trabalhar a questão, indicando-os(as) como indivíduos mais preparados(as).

Neste sentido, identifica-se que é cada vez mais urgente a tomada de consciência à respeito da inerência da sexualidade na formação integral de todo e qualquer indivíduo. Sendo assim, compreender a Educação Sexual enquanto prática pedagógica indispensável no contexto educacional é imprescindível, não somente no meio escolar, mas para a sociedade em todos os seus âmbitos.

Referências

Bedin, R. C., Muzzeti, L. R. e Ribeiro, P. R. M. (2020). A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias. *Revista Humanidades e Inovação*, *7*(27). https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5160

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* / Pierre Bourdieu; tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrando Brasil.

Bourdieu, P. (1994). Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, n. 39, 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

Bourdieu, P.1930-2002. (1999). *A dominação masculina* / Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kühner. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Bourdieu, P. (2007). *Escritos de Educação* / Pierre Bourdieu. (org.) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. – 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. (Ciências sociais da educação).

Bourdieu, P., Boltanski, L. e Saint-Martin, M. (1978). As estratégias de reconversão. In: J. C. Durand (Org.). *Educação e hegemonia de classe*: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 105-176.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211- publicacaooriginal-1-pl.html

Brasil. (1996). Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf

Guizzo, B. S. e Felipe, J. (2015). Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a Educação. In: Reunião Nacional Da Anped, 37, 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...] Florianópolis: UFSC. www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3858.pdf

Leão, A. M. C. e Ribeiro, P. R. M. (2012). As políticas educacionais do Brasil: a (in) visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 7*(1), 28–37. DOI: 10.21723/riaee.

v7i1.5365. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365
Maia, A. C. B. e Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação Sexual: Princípios para Ação. *Doxa, 15*(1), 75-84. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124985
Nunes, C. e Silva, E. (2006). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade* / César Nunes, Edna Silva. – Campinas, SP: Autores Associados. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 72).
Oliveira, M. F. C. (2021). *Sexualidade, Gênero E Infância*: a relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil / Maria Fernanda Celli de Oliveira – 199 f. Tese. Programa Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214941
Ortiz, R. (1983). 1930 - *Pierre Bourdieu: sociologia I* organizador [da coletânea] Renato Ortiz; tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. - São Paulo: Ática. (Grandes cientistas sociais; 39).
Ribeiro, P. R. M. (2004). Os Momentos Históricos da Educação Sexual no Brasil. In: P.R.M. Ribeiro, (org.) *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte y Ciência Editora, 13-25.
Ribeiro, P. R. M. (2013). A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: A.O. Rabelo; G.R. Pereira e M.A. de S. Reis (orgs.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*.– 1. Ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 7-15.
Ribeiro, P. R. M. (2019). Desafios contemporâneos em educação sexual: A perda do ambiente mental, social e escolar. In: R. Desidério, M.N.D. Figueiro, P.R.M. Ribeiro, S.M. M. de Melo, V.I. de A. Maistro e V.C. Bastos (Orgs.) *Interseccionalidade e transgressões em educação sexual*. Londrina: Syntagma Editores, 29-39.
Russo, J. (Org.) (2011). *Sexualidade, ciência e profissão no Brasil*. Rio de Janeiro: CEPESC. (Coleção Documentos; 8). http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/sexualidade_ciencia_profissao.pdf

Apoio: CAPES. Coordenação de Aperfeçoamento de Pessoal do Nível Superior.

Capítulo 12

OPINIÓN DE LOS PADRES SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA

A opinião manifesta dos pais sobre a educação sexual na escola

Andreza Marques de Castro LEÃO
Aparecido Renan VICENTE
Fabiana Aparecida Prenhaca GIACOMETTI

Introducción y justificación

La familia es la primera y más importante instancia social para el niño, a través de la cual adquiere valores, principios que guiarán su conducta en la sociedad. Es también el primer entorno de aprendizaje y atiende a un papel decisivo en la educación de sus miembros, porque es en ella que los individuos experimentan inicialmente y adoptan creencias, valores éticos y humanitarios necesarios para la vida en sociedad. (Nunes y Silva, 2006; Almeida y Celta, 2009; Ribeiro, 2009).

Según la evaluación de Ressel, Junges, Sehnem y Sanfelice (2011), la familia es la principal promotora de la singularización de los individuos en la sociedad, siendo también el dominio de la educación y la reproducción doméstica de la construcción de una moral. La iniciación a la formación cultural, social y psicológica tiene lugar en la familia, y es en este ambiente donde se construyen las creencias y valores morales. (Braga, 2021). En consecuencia, la familia educa en términos de valores morales, principios, conductas consideradas aceptables o no en la sociedad, y esta educación abarca temas diferentes y incluí la sexualidad.

Según Furlanetto, Marin y Gonçalves (2019) la familia influye en la formación de opiniones y comportamientos relacionados con la sexualidad. En esta institución los adolescentes tienen acceso a la formación de valores para su vida, siendo determinante la forma en que se trata este tema. (Ressel, Junges, Sehnem y Sanfelice, 2011). Además, no es raro la dificultad para cubrir este tema, principalmente debido a la asociación de la sexualidad con algo de naturaleza privada y a veces negativa. Subyace a conceptos erróneos resultantes, entre otros, de la asociación indebida de la sexualidad con el sexo.

Cuando se habla de familia, se piensa en las figuras de padres o cuidadores cercanos a los niños. Los padres desempeñan el papel de educadores en el campo de la sexualidad y a menudo actúan sin evaluar el alcance de las actitudes que toman y los discursos que desarrollan (Werebe, 1998). Los padres son los primeros educadores sexuales de los niños, modelos que influyen en la construcción de su identidad sexual y conceptos relacionados con la sexualidad (Vilelas Janeiro, 2008).

Según Werebe (1998), los padres llevan desde la infancia la marca de su propia sexualidad que se revive en la sexualidad infantil de sus hijos, y ellos educan más por lo que hacen, que por lo que dicen. La sexualidad de los niños interfiere con la estructura de los padres, porque reactiva la misma sexualidad experimentada por ellos, los mismos dilemas que su infancia o adolescencia trajo y que probablemente no elaboraron adecuadamente. (Ribeiro, 2009). Sin embargo, presentan un papel importante en la educación sexual de sus hijos, y en la experiencia educativa pueden revisar conceptos, prejuicios y la forma en que perciben este tema.

La educación sexual informal, llevada a cabo por la familia, tiene una importancia particular en el desarrollo del niño (Werebe, 1998). Sin embargo, es común que esta instancia mitigue la curiosidad del niño instigando la ansiedad del conocimiento debido a la falta de aclaración. Y esto se debe a la negación de la sexualidad, y esta actitud no es reciente. (Braga, 2021).

Existen diferentes actitudes de las familias sobre la sexualidad, pero es común que las impresiones indiquen que los niños y adolescentes sean angelicales y asexuales. (Braga, 2021). Como explica la investigadora, las familias están abiertas al diálogo sobre este tema, pero en general presentan un discurso moralista, que revela la imposición de la autoridad, o el control de la sexualidad de los niños. Hay padres liberales, abiertos y comprensivos que están tratando de mantener este diálogo. También, hay aquellos que son indiferentes al comportamiento sexual de sus hijos, así como aquellos que eligen el silencio o la prohibición.

A pesar de estas actitudes, cabe destacar que todas las familias, a su manera, ejercen una educación sexual, estando disponibles o no para acercarse a la sexua-

lidad del niño. En palabras de Ribeiro (2009, p. 89) incluso sin intención, la familia realiza la educación sexual de sus hijos. "Mismo aquellos que no hablan abiertamente sobre este tema, están pasando valores, e incluso en "discurso silencioso", mostrase cómo se ve la sexualidad en el interior."

Está claro que lo ideal es que la familia haga espacio para la información y el diálogo, ya que el diálogo es dar oportunidad para que el niño aprenda, porque si estás informado adecuadamente tendrás mejores posibilidades de saber cómo lidiar con tu sexualidad y, no futuro, experimentarla libre de culpa (Ribeiro, 2009). Mientras tanto, estar abierto y disponible a este enfoque o no está ejerciendo, a tu manera, una educación sexual.

El estudio de Almeida y Celta (2009) si volvió a entrevistar a los padres, de modo a conocer como vivencian la educación sexual de tus hijos adolescentes.

En los datos obtenidos, los investigadores observaron que muchos padres señalan que tienen dificultades para discutir la sexualidad con sus hijos, alegando que esto se deriva de la educación represiva y autoritaria que recibieron. Ellos son favorables a que sus hijos tengan acceso a información sobre sexualidad, reconociendo la importancia de la escuela como aliada en la educación sexual, sobre todo porque gran parte de la información que tuvieran acceso a fueran transmitidas por la escuela.

La asociación escuela-familia es esencial y permite que el estudiante tenga acceso a la educación sexual. Esta asociación es estratégica para superar las barreras de la inclusión de la sexualidad en la escuela (Braga, 2021). Cabe destacar que, si la familia y la escuela no incluyen la educación sexual como tema, los estudiantes buscarán información utilizando sus propias estrategias, lo que puede no ser interesante, ya que existen canales de comunicación que ofrecen información distorsionada. (Marcondes *et. al*.; 2021).

La investigación de Jesús, Temer y Silva (1997) tuvo como objetivo verificar la opinión de los adolescentes sobre la educación sexual realizada en la escuela y en la familia. Este estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública en la periferia del municipio de Juiz de Fora, en la provincia de Minas Gerais, contó con la participación de 178 sujetos y se utilizó como instrumento para la coleta de datos un cuestionario semiabierto. Para el 50% de los adolescentes las informaciones sobre sexualidad fueran obtenida a través de hablar con amigos, dada la dificultad de dialogar con los padres sobre este tema, y el 33,5% de los adolescentes no hablan de este tema con sus padres. Además, para el 74,1% de ellos, la escuela es el lugar más adecuado para obtener la educación sexual, principalmente debido a la falta de abordaje de este tema por parte de los padres.

En un estudio similar, Vilelas Janeiro (2008) analizó la influencia de la familia y la escuela en la sexualidad de los adolescentes. Estuvieron 156 adolescentes, 156 padres y 50 profesores pertenecientes a la Escuela Básica de Lisboa, utilizando un cuestionario para la recopilación de datos. Los datos obtenidos revelan que para el 93,8% de los padres, la educación sexual debe tener lugar en la escuela, complementándose en la familia. Para el 56,7% de los adolescentes y el 93,8% de los docentes, la familia también fue la institución que debía complementar la escuela en el trabajo de educación sexual. En respecto a la comunicación, los adolescentes informan que tienen dificultades para hablar sobre sexualidad con sus padres debido al temor de que este tema pueda causar conflictos. Los padres, a su vez, presentan barreras para la comunicación sobre este tema con sus hijos. El estudio concluye que los adolescentes con mejores prácticas preventivas de sexualidad fueron los que tuvieron mejor comunicación con sus padres, siendo posible para ellos que la escuela promoviera la educación sexual.

Marola, Sanches y Cardoso (2011), en la investigación realizada en el interior de la província de São Paulo, con 27 adolescentes de secundaria, de 14 a 19 años, encontraron que el 63% de ellos revelaron que habían tenido educación sexual en la escuela, con el 51,9% de ellos afirmaron el diálogo con sus padres sobre la sexualidad. Mientras tanto, 92,6% mencionaron que buscan hablar con compañeros de escuela sobre este tema, lo que demuestra que los colegas son señalados como las principales personas con las que hablan de sexualidad. Además, 40,7% comentaron buscar contenidos relacionados con sexualidad en Internet, y en los medios de comunicación, en general, otra fuente de información relevante para los adolescentes.

Los resultados de la investigación realizada por Furlanetto, Marin y Gonçalves (2019), con 253 adolescentes, con edad promedia de 13,67 años, matriculados en la región metropolitana de la provincia de Rio Grande do Sul, señalar que el conocimiento de los adolescentes sobre la sexualidad se adquirió dentro de sus núcleos familiares, contextos en los que se sintieron más cómodos para responder a sus dudas, seguido de amigos, de la internet y profesionales de la escuela. Sin embargo, la información recibida de las familias fue evaluada por la mayoría de estos adolescentes como pobre y escasa, porque no ayudaron a responder a sus dudas. Este aspecto resalta la necesidad de que los adolescentes tengan acceso a la educación sexual en la escuela, a fin de que realmente tengan acceso a información científica sobre sexualidad, libre de valores y prejuicios.

El trabajo de educación sexual se puede optimizar al tener integración familiar y escolar, es necesario que los padres entiendan la relevancia del trabajo

formal en sexualidad realizado por la escuela, apoyando el trabajo que allí se realiza (Anami y Figueiró, 2009). Sin embargo, muchos de ellos delegan en la escuela la tarea de hablar de sexo con sus hijos si están restringiendo su papel en esta educación, y mientras lo hacen, asumen una patrulla moral de los discursos de la escuela sobre este tema. (Nunes y Silva, 2006). Por este motivo, es necesario asociar a las familias en este trabajo, asumiendo la responsabilidad que le corresponde.

En esta dirección, Nunes y Silva (2006) refuerzan que padres y educadores están unidos por una misma responsabilidad social de generar, preparar y capacitar a las nuevas generaciones al grupo social, y en esta responsabilidad radica la alianza entre el conocimiento sexual transmitido por la familia y la escuela. Marcondes et al. (2021), en una investigación realizada en una escuela privada de la ciudad de São Gonçalo/RJ, que contó con la participación de 28 estudiantes de 15 a 18 años, informa que la opinión de los estudiantes, la tarea de discutir la sexualidad es de la familia, así como de la escuela. Es decir, que ambas instancias son identificadas como corresponsales de proporcionar para que tengan acceso a la educación sexual.

La educación sexual en el ámbito escolar puede proporcionar a los estudiantes, desde el inicio de la escolarización, espacios de aprendizaje comprometidos con la cultura de la promoción de la salud sexual, la prevención, desde la perspectiva de garantizar los derechos humanos. (Furlanetto, Marin y Gonçalves, 2019).

Vale la pena señalar que la escuela no reemplaza, ni compite con la familia, pero puede contribuir a una mirada diferenciada de la sexualidad, sin imponer, por ejemplo, valores morales. Como explican Maia y Ribeiro (2011), se puede consultar a los padres sobre el trabajo realizado por la escuela en este contexto, y si es posible, deben participar en los debates y discusiones para que haya una debida integración familiar y escolar.

Es importante contar con esta integración, para poder tener la ordenación de acciones, principalmente dirigidas a garantizar el derecho del estudiante a la educación sexual. Todavia, no es común que la escuela se asocie con la familia, lo que dificulta y en ocasiones termina impidiendo la implementación de esta educación, ya que la escuela teme la reacción de la familia y esta, a su vez, teme lo que la escuela pueda decir sobre la sexualidad.

En vista de este conflicto, la hipótesis del presente estudio es que los padres no están dispuestos al trabajo de la educación sexual realizada por la escuela, especialmente porque no conocen este trabajo. Las preguntas que llevaron a la investigación fueron: ¿Cómo es vista la educación sexual por los padres? ¿Quién

es responsable de esta educación en la opinión de ellos? ¿Cómo perciben las familias el trabajo de educación sexual hecho en la escuela?

Metodología

El objetivo que se pretende es conocer la opinión expresa de los padres sobre el trabajo de educación sexual realizado en una escuela de educación infantil ubicada en el interior de la provincia de São Paulo/Brasil.

El presente estudio es de naturaleza cualitativa y cuantitativa, de naturaleza mixta, analítica e interpretativa descriptiva. Investigaciones que se basan en métodos mixtos dan oportunidades para comprender un fenómeno particular de una manera que no sería posible obtener utilizando un solo enfoque (Creswell, 2013).Los aspectos que justifican el uso del método mixto es que los resultados del enfoque pueden interpretarse mejor con una segunda fuente de datos, y los resultados cuantitativos pueden ser difíciles de entender y los datos cualitativos pueden ayudar a comprenderlos (Santos et al., 2017). Además, para los autores de la investigación, el estudio mixto promueve la comprensión del fenómeno de una manera que no se obtendría con el uso de un solo enfoque.

Los estudios basados en métodos mixtos se vuelven interesantes ya que un estudio apoya al otro en el momento en que la toma de decisiones es indispensable (Creswell, 2010). Así, para que una investigación se realice con excelencia, el conocimiento, dominio y práctica de los investigadores es indispensable, además de conocer conceptos epistemológicos y operativos de los respectivos enfoques sean cuantitativos o cualitativos. (Santos et al., 2017).

Este estudio fue realizado en el municipio de Araraquara, en la provincia de São Paulo/Brasil, en una escuela de educación infantil. Y sus participantes fueron 59 padres, con la edad promedia de estos 34 años.

Se utilizó un cuestionario semi-cerrado que contenía preguntas sobre sexualidad y educación sexual. Para su elaboración, fue con la ayuda de investigadores del área, quienes actuaron como jueces, con el fin de asegurarse de que el instrumento estuviera alineado con los propósitos del estudio.

Con el aval y apoyo de la dirección de una escuela infantil en el municipio mencionado, se realizó una conferencia con los padres de los estudiantes sobre sexualidad. En esta ocasión, se les informó de las intenciones de la investigación, y se solicitó su participación, que consistió en completar un cuestionario. Quienes aceptaron y después de leer los informes del instrumento y el formulario de consentimiento libre e informado, recibieron el instrumento para llenarlo. Los padres tardaron unos 35 minutos en completar este instrumento.

Las preguntas cerradas de este instrumento fueron sometidas a análisis estadístico (gráficos y tablas). Las preguntas abiertas buscaron realizar un análisis preciso y atento del discurso de los participantes, con el fin de poder hacer inferencias y deducciones de su contenido.

Así, en los procedimientos metodológicos, para el análisis de preguntas abiertas, se eligió el análisis de contenido. Según Bardin (2016) este análisis consiste en un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que tiene como objetivo la descripción objetiva del contenido de la comunicación.

Dentro del análisis de contenido existe el análisis temático, que se centra en el tema central de contenido en el mensaje, que puede ser una palabra, una frase, así como un resumen (Bardin, 2016). Para el análisis de las declaraciones de los participantes, se buscó realizar el análisis temático recomendado por la autora, con el fin de conocer en detalle el fenómeno investigado.

Apresentação dos(as) participantes

A pesquisa contou com a participação de dezesseis agentes, sendo sete professores(as), uma psicóloga escolar, uma diretora administrativa (relacionados(as) à Creche

Modelo), cinco mães (filhos(as) matriculados(as) na Creche Modelo) e dois pediatras (ligados à UBDS). Destaca-se ainda que, as duas instituições participantes pertencem ao mesmo bairro da camada popular de uma cidade de grande porte do interior paulista e foram escolhidas a partir da relação estabelecida entre elas. Por meio da análise relacionada nos pressupostos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, anteriormente explicitados, foi identificado que dos dezesseis participantes, oito agentes são pertencentes à camada popular, três à camada média e apenas uma participante à camada privilegiada.

Vale ressaltar ainda que, o número da amostra é suficiente para a análise proposta, uma vez que, a teoria bourdieusiana compreende as regularidades existentes entre nas relações entre os determinados grupos.

Salienta-se ainda que, apenas dois participantes identificaram-se como sendo do gênero masculino, enquanto as demais colaboradoras como sendo do gênero feminino.

Resultados y discusión

La primera cuestión de este instrumento preguntó a los padres cuánto se consideraban informados sobre temas de sexualidad en una escala de 1, correspondiente a nada informado, a 5 muy informados.

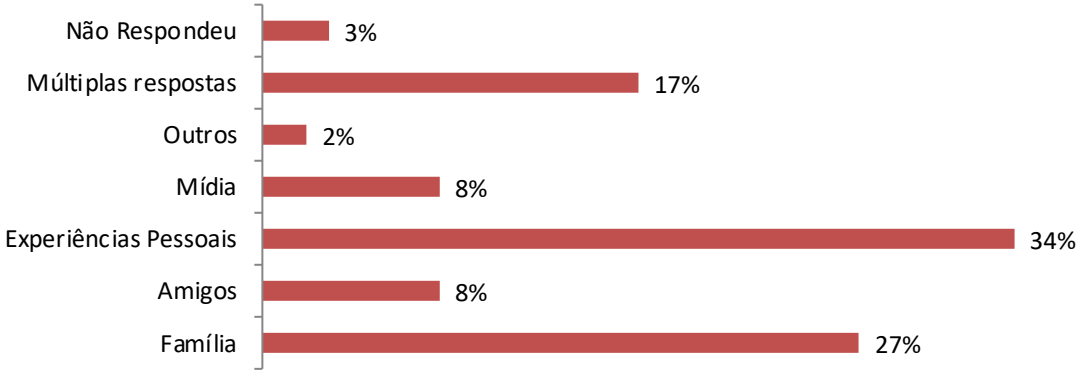
Gráfico 12.1 *Grado de información sobre el tema de la sexualidad*

Fuente: Elaborado por las autoras.

Según los datos contenidos en el Gráfico 1, el 25% de los padres dijo considerarse muy bien informado, el 37% bien informado, el 15% informado y solo el 8% optó por la alternativa desinformada. Se observa que la mayoría de los padres se consideran muy bien informados y informados sobre el tema de la sexualidad.

Luego se les preguntó cómo adquirieron este nivel de información y en cual fuente de información les ayudó. El gráfico 12.2 muestra los resultados obtenidos en esta pregunta.

Gráfico 12.2. *Fuente de información sobre sexualidad*



Fuente: Elaborado por las autoras.

La mayoría de los padres dijeron que la principal fuente de información que tienen sobre la sexualidad proviene de sus experiencias personales. En continuación aparece la familia con 27 %. El 17 % de los padres señaló numerosos aspectos, como conferencias a las que asistieron, lecturas a las que tuvieron acceso, entre otros. Ya el 8% de los padres afirmaba que los medios de comunicación eran la fuente de información.

De estas notas se desprende claramente que las experiencias personales fueron la principal fuente señalada, y esto se debe a que generalmente no hay acceso al debate abierto y esclarecedor sobre la sexualidad en la escuela y en diferentes instancias sociales. En segundo lugar, aparece la familia.

De hecho, la gran pregunta es ¿qué información es esta que crees que ha proporcionado capacitación en sexualidad? ¿Información que vincula la sexualidad con algo sano, el derecho a disfrutar de este aspecto humano o algo negativo?

Vale la pena recordar que es común en la familia, por una cuestión cultural, asocie la sexualidad con algo pernicioso, debido a que este tema sea considerado un tabú en la sociedad. Como relata Marcos Ribeiro (2009, p. 17), en su libro instigador "conversando con su hijo sobre el sexo", "hay décadas de que la sexualidad es un tema tratado como si estuviéramos pisando em cáscaras de huevo". Él continúa "estamos en el siglo 21 y todavía hay muchas personas que asocian el sexo con 'cosa fea' o incluso 'pecado', lo que denuncia que aún prevalece muy tabú cuando la sexualidad está en cuestión.

Hay numerosos interdictos cuando este tema está en cuestión, lo que evidencia el poder de la represión sexual. Esta represión está presente, entre otras formas, en ausencia del diálogo de los padres con sus hijos sobre la sexualidad, y esto se transmite de generación en generación, convirtiéndose en intergeneracional (Gonçalves, Faleiro y Malafaia, 2013). Los padres no se sienten cómodos y transfieren sus responsabilidades parentales a terceros, como la escuela, los profesionales de la salud, entre otros (Nery et al, 2015).

Vale la pena recordar la importancia de tener acceso a buenas fuentes de información, para que no estén como víctima de los conceptos disfuncionales propagados por el sentido común. Además, cabe destacar que la falta de información genera ansiedad, culpa, dudas y fantasías que es muy perjudicial para el desarrollo (Ribeiro, 2009). Sin embargo, el autor enfatiza que debido a que muchos padres no tuvieron acceso a la información sobre este tema cuando eran niños, tal vez por esta razón no le dan el debido valor a la educación sexual.

Teniendo en cuenta la cuestión de las experiencias de vida, se preguntó a los padres si estaban de acuerdo en que la sexualidad se aprende naturalmente

en el curso de la vida y no en la escuela. El gráfico 12.3 presenta los resultados obtenidos en esta cuestión.

Gráfico 12.3. *La sexualidad se aprende de forma natural*

Fuente: Elaborado por las autoras.

Como muestran los datos del gráfico 3, para el 56% de los padres la sexualidad no se aprende de forma natural en el curso de la vida, y el 34% estuvo de acuerdo con esta frase. Por lo tanto, aunque la mayoría de los padres no están de acuerdo con esta frase, el 34% de los que exponen que las experiencias personales a lo largo de la vida se superponen con saber que pueden tener acceso en otros casos, como la escuela. Es probable que este aspecto les dificulte percibir la relevancia del papel de la escuela en el campo de la educación sexual, ya que consideran que este aprendizaje, o alguna educación en este aspecto, se produce de forma 'natural'.

Como algunos padres puntuaron: "Por qué debería aprender en la familia"- P1; "Porque es con los padres que los niños viven más tiempo." – P10; "En mi experiencia he ido aprendiendo poco a poco a través de mi familia". Algunos padres han dejado claro que para ellos la familia es la responsable de 'enseñar' sobre sexualidad. Otros padres, enfatizaron: "porque los padres ya han tenido este norte y han adquirido conocimiento a lo largo de sus vidas."- P12; "Porque todo en la vida tenemos que adquirir experiencia y solo la vida que enseña"- P15. Para ellos, es en el camino de la vida que se aprende.

Algunos padres mencionaron a los medios de comunicación: "Los medios de comunicación ya enseñan, por lo que la escuela junta puede explicar lo que muestran los medios sin explicar"- P37. Leão (2009) advierte que, aunque los medios de comunicación se ponen al servicio de la información y el entreteni-

miento, sobre los temas sexuales, terminan contribuyendo a intensificar la erotización temprana de los niños. Los medios de comunicación e as redes sociales son, de hecho, fuentes de información a las que se accede mucho, pero también hay mucha información distorsionada y equivocada presente allí. Además, la familia y la escuela son referencias para los adolescentes en respecto de la sexualidad, en detrimento de las redes sociales. (Furlanetto, Marin y Gonçalves, 2019).

Los padres que no estaban de acuerdo colocaron a la escuela como la más adecuada para que sus hijos tengan acceso a la información sobre sexualidad, como algunos han mencionado.: "porque en la escuela tienen más libertad para preguntar para los maestros que los padres"- P3; "en la escuela pueden tener la noción más correcta sobre este tema."- P51; "La escuela está mejor preparada"- P28; "Si aprendes en la calle, aprendes mal. En la escuela tienes la información necesaria"- P21.

Además, uno de los padres puso: "Porque creo que debería enseñarse en todas las escuelas, porque de la misma manera que tiene matemática, estudios sociales y etc, nada más justo que tener educación sexual"- P17. Este padre señala que la escuela más allá de las disciplinas clásicas, hay la necesidad de insertar la educación sexual, similar al contenido de la literatura científica sobre educación sexual (Maia y Ribeiro, 2011; Leão, 2009).

A propósito, al ingresar a esta asignatura, se buscaba saber si la escuela solo debía hablar de sexualidad con el consentimiento de la familia.

Gráfico 12.4**. La escuela solo puede abordar la sexualidad con el aval de la familia**

Fuente: Elaborado por las autoras.

Como se puede ver en el gráfico 12.4, el 69 % de los padres cree que la escuela no necesita el consentimiento de la familia para abordar el tema de la sexualidad con sus hijos. Mientras que el 29% cree que tal actitud debe contar con el respaldo de la familia, mientras que el 2% de los padres optó por no responder.

Los padres que no estaban de acuerdo con esta frase afirmaron que la escuela puede ayudar a la familia, porque hay dudas que no saben cómo responder, además de avergonzarse. Cómo exponen: "la respuesta a nuestros hijos nos avergüenza de hablar"- P21; "Los métodos escolares y de los educadores son más fáciles de dialogar, con los padres el tema de la vergüenza lo hace difícil"- p28.Las familias tienen dificultades para iniciar la conversación sobre la sexualidad con sus hijos, alegando falta de preparación tanto para la desinformación como para la timidez (Braga, 2021). La vergüenza y la timidez se señalan como obstáculos para fomentar el diálogo saludable entre padres e hijos.

Otros señalaron que la familia tiene su papel y la escuela puede actuar como un complemento en la educación de sus hijos, ya que pasan una parte importante del día en este caso. "Los niños se quedan la mayor parte del día en la escuela y no vemos lo que sucede allí, por lo que se debe hablar de que sí."-P 18; "Cuanta más información, mejor se desarrollará el niño, porque el niño pasa la mayor parte del tiempo en la guardería."- P 22; "La escuela debe ayudar en el desarrollo y aprendizaje del niño junto con los padres."- P34.

La sexualidad está presente en todos los espacios de socialización. Así, la escuela y la familia, como importantes órganos educativos y de socialización, presentan responsabilidades con respecto a la educación sexual de los estudiantes, y pueden actuar conjuntamente. En este entendimiento, la escuela puede invitar a las familias a una conversación presentando la propuesta pedagógica a desarrollar en este tema, aclarando dudas, dar a los padres espacio para participar en el contenido a tratar y participar en las actividades (Braga, 2021). Como explica la investigadora, los padres y los maestros pueden confiarse en contribuir a la realización de este trabajo, ya que la educación sexual "ideal es aquella que se practica en todos los ambientes de socialización incluyendo en la familia y en la escuela, para que cada institución colabore con la formación integral del individuo." (p. 49).

Otros padres trajeron en la discusión el tema del derecho de la escuela a abordar: "Porque la escuela tiene derecho a enseñar"- P23; "La orientación es un derecho de todos y muy importante para la convivencia del grupo"- P27. Igualmente, otros padres recuerdan el derecho de sus hijos a tener acceso a información sobre sexualidad.: "Si los padres excluyen a los niños de cierta información sobre la sexualidad, no aprenderán correctamente"- P15; "Es muy importante que el niño aprenda sobre todo."- P20; "En el colegio se debe enseñar sí porque es bueno aprender y quitar las dudas"- P36; "La escuela tiene que trabajar en este tema para que todos los niños tengan acceso a la información porque muchos padres no saben cómo llegar al tema."- p12. Sin embargo, es importante recordar

que la familia no debe delegar exclusivamente a la escuela el papel de abordar la sexualidad, porque no puede eximirse de la responsabilidad de ellos de educar sexualmente a sus hijos. (Gonçalves, Faleiro y Malafaia, 2013). Cómo señala Braga (2021) el derecho a la educación sexual es también un derecho de las familias.

Un aspecto también señalado fue que los maestros en general tienen más preparación para abordar este tema: "Porque los educadores [tienen] una forma simple y correcta de enseñar"- P41; "Porque el niño necesita tener la guía de alguien que también esté más preparado para esa orientación."- P26. Se observa que hay padres que consideran que los maestros tienen más preparación que ellos para acceder a este tema con sus hijos. Sin embargo, ignoran el hecho de que a veces estos profesionales no tienen durante su formación una preparación peculiar para el abordaje de este tema. (Leão, 2009; Gonçalves, Faleiros y Malafaia, 2013). Vale la pena recordar que las escuelas que trabajan en este tema generalmente comienzan con la capacitación de maestros y profesionales de la educación. (Braga, 2021).

Los padres que estuvieron de acuerdo con esta frase justificaron que la familia es responsable de la educación sexual exclusiva de sus hijos. Otros han señalado que la familia es la encargada de transmitir los valores y no la escuela En palabras de uno de los padres: "nosotros conocemos la enseñanza y la forma en hablamos."- P16. Otro aspecto señalado fue que esto evita el asombro de los padres.: "para que los padres no se asusten si el niño comienza a hablar sobre el tema"- P51. Finalmente, otros han dicho que la escuela debe centrarse en el contenido académico que es su papel.

Es importante que la educación sexual comience en el entorno familiar, sin embargo, debe complementarse en la escuela de una manera que pueda superar las necesidades y dificultades que la familia tiene en relación con este tema. (Gonçalves, Faleiros y Malafaia, 2013). Sin embargo, como advierten los citados autores, las familias no están siempre dispuestas a asumir sus responsabilidades educativas.

Otro aspecto interesante por mencionar es la cantidad de críticas que hacen los padres en relación al tipo de información sexual transmitida por la escuela a sus hijos, y también sobre cómo se hace este enfoque (Savegnago y Arpini, 2016). Las autoras señalaron que existe un reconocimiento por parte de los padres del papel que tiene la escuela en la educación sexual de sus hijos, y muchos de ellos consideran que los maestros son más capaces que ellos para tratar este tema.

En general, los padres concuerdan en que la escuela contempla discusiones sobre sexualidad, pero en sus justificaciones es evidente el lugar de la escuela, un

complemento, un complemento de la familia con respecto a la educación sexual. Por lo tanto, es posible notar en las respuestas que la familia tiene como objetivo que su papel como educador con respecto a los valores, principios y conductas no está establecido por la escuela.

Gonçalves, Faleiros y Malafaia (2013) expresan que los padres se choquen con barreras de actitudes en el abordaje de la sexualidad debido al valor negativo que atribuyen a este tema. Además, este enfoque, cuando ocurre, se restringe al acto sexual, recurriendo principalmente a aspectos preventivos. Estos aspectos representan las marcas de una sexualidad oculta, poco hablada, y en los momentos que se saca a la luz, gana contornos de un sujeto dañino que puede traer riesgos y daños. (Ressel et al., 2011). Según estos investigadores, es importante que los padres reconozcan las diferencias históricas y culturales que interfieren en la experiencia y comprensión de la sexualidad de sus hijos, para que puedan ir más allá de la prevención, con el fin de extinguir las lesiones y los riesgos.

Teniendo en cuenta esto, la siguiente pregunta les preguntó si la educación sexual es exclusivamente misión para la familia.

Gráfico 12.5. ¿*Educación sexual la responsabilidad exclusiva de la familia?*

Fuente: Elaborado por las autoras.

Según el 75 % de los padres, la educación sexual no es competencia exclusiva de la familia, mientras que el 17 % dijo que sí. La mayoría de los padres creen que esta educación no es únicamente su responsabilidad.

Los padres que dijeron que solo la familia tiene la incumbencia de la educación sexual de los hijos alegaron que "Todo tiene que venir de la familia primero"- P19. Quienes no estaban de acuerdo con esta frase afirmaron que la escuela puede ayudar a la familia, porque hay dudas que no saben cómo responder. "porque como yo, muchos padres no pudieron explicar correcta"- P51. A propósito, la responsabilidad es compartida "Los padres son extremadamente responsables

de la educación en el hogar, pero en la escuela los niños viven con todo tipo de niños"- P7; "Unir la familiar y la escolar cada una con sus conocimientos"- P28.

Según Nunes y Silva (2006) los padres no siempre ofrecen a sus hijos información sobre la sexualidad, ya sea porque no tienen conocimiento de cómo hacerlo, o porque les da vergüenza tratar este tema.

Nery et al., (2015), realizaron un estudio en un Centro de Educación Comunitaria en una capital del noreste de Brasil, con 22 padres, de entre 34 y 50 años. Los hallazgos de esta investigación indican que la mayoría de estos nunca hablaron sobre sexualidad con sus hijos, porque no se sienten preparados o porque no consideran oportuno hablar de este tema. Los resultados obtenidos en el estudio de Marcondes et al. (2021), están en esta dirección, debido a que una adolescente que participó en esta investigación se refiere a que ella percibió que su madre estaba tratando de trazar un diálogo sobre la sexualidad, sin embargo, notó que le faltaban palabras para poder efectuar esta conversación, para asegurarse de toda su vergüenza y, finalmente, su retirada.

La vergüenza que algunos padres expresan al discutir este tema se deriva de que la sexualidad todavía está impregnada de mitos, tabúes y prohibiciones, y que "Hablar de este tema era más vergonzoso para los padres de generaciones anteriores, ya que la sexualidad se construyó y se basó en valores mucho más estrictos." (Ressel et al., 2011, p. 247).

En opinión de Savegnago y Arpini (2012) la falta de oportunidades para el diálogo entre padres e hijos promueve la sensación de impotencia en los niños. Así, infiere la necesidad de dialogar sobre este tema, con el fin de acercar a los padres a las demandas de sus hijos.

Vale la pena recordar que la falta de diálogo con la familia puede constituir una barrera que lleve a los adolescentes a buscar otras fuentes de información (Furlanetto, Marin y Gonçalves, 2019). Además, la falta de diálogo sobre la sexualidad dentro de la familia expone a los niños a relaciones sexuales inseguras, embarazos tempranos y a veces no deseados, infecciones de transmisión sexual, entre otras lesiones (Gonçalves, Faleiro y Malafaia, 2013). Se puede agregar, exponiéndolos a relaciones abusivas y tóxicas, para asociar la sexualidad con algo malo, que no lo hace bien.

Nery et al., (2015), afirman que la mayoría de los padres tienen dificultades para discutir la sexualidad con sus hijos, especialmente en lo que respecta a temas relacionados con el acto sexual, la anticoncepción y la prevención de las IST. Sucede que tanto padres como hijos se avergüenzan de dialogar y discutir temas relacionados con la sexualidad, demostrando que si bien existe proximidad y

convivencia, esto no contribuye a favorecer el diálogo y la necesaria libertad que requiere la discusión de este tema (Jesus, Temer y Silva, 1997).

Los informes de adolescentes reportan que la información obtenida en el núcleo familiar sobre la sexualidad es comúnmente limitada, y cuando ocurren se acompañan de amenazas, inhibiendo así las prácticas sexuales (Furlanetto, Marin y Gonçalves, 2019). Esto se debe a que la relación entre padres e hijos está impregnada de factores culturales, religiosos y socioeconómicos, lo que indica que "el enfoque de la sexualidad en el diálogo entre padres e hijos sigue siendo insuficiente, defectuoso e inexacto". Este diálogo apenas existe y, cuando existe, no contempla todo el tema, ya que se hace de manera superficial a las necesidades de los adolescentes. (Nery et al., 2015, p. 291).

Teniendo en cuenta la pertinencia de la educación, se preguntó a los participantes si consideraban importante que sus hijos tuvieran acceso a la educación sexual. El resultado de esta pregunta está disponible en el gráfico 12.6.

Gráfico 12.6. *Considera importante que el niño tenga una educación sexual*

Fuente: Elaborado por las autoras.

Según los datos obtenidos en el gráfico 6, el 86 % de los padres piensa que es importante que sus hijos tengan acceso a la educación sexual, solo el 2% indicó que no lo hizo. Como algunos de ellos argumentaron: "Con el mundo de hoy es genial para ellos tener educación sexual."- P16; "Porque ella tiene que saberlo ya que va a ser parte de su vida."- P54; "Porque siempre es bueno saber ser inteligente al respecto de la sexualidad"- P30. Es decir, fue casi unánime la visibilidad de la necesidad de esta educación por parte de los padres.

En esta misma pregunta, buscase profundizar y conocer cómo debe suceder esta educación. Los padres no supieron mencionar. La mayoría de ellos pusieron 'No lo sé'. Otros señalan que debe suceder a través de profesionales; "Creo que esto debería pasar a los profesionales, el papel de una madre es tratar de explicar

de cierta manera."- P36. Algunos dicen que esta educación debe ser compartida por la escuela y la familia.: "En la escuela podemos explicar juntos y responder a las preguntas de los niños"- P53; "En casa, en la escuela"- P42; "Debe suceder junto con la escuela y la familia de una manera lúdica y natural"- P34; "Juntos, familia y escuela"-P27.

Gonçalves, Faleiro y Malafaia (2014) destacan que actualmente muchos padres afirman que la escuela ofrece algún trabajo de educación sexual, porque reconocen su importancia para sus hijos, y tienen dificultades para abordar abiertamente este tema en casa. Un aspecto diferencial que vale la pena comentar aquí es que dos padres calificaron que esta educación debe ocurrir a través de enseñanzas bíblicas: "Basado en mis experiencias y basado en la Biblia"- P40; "Trato de tomarlas [dudas] dentro de la palabra de Dios"- P9. Existe la preocupación de algunos padres de que la educación sexual empañe sus valores, por lo que se plantea la hipótesis de que estos padres usan la Biblia porque la consideran un instrumento para la educación sexual.

Por otra parte, en cuanto a su papel en esta educación, los padres han dicho que es una función importante, además de añadir que son los responsables de guiar y ayudar a sus hijos en lo que sea necesario.

Otros que deben guiar, ayudar a sus hijos, explicando sobre el tema, buscando hablar para que crezcan sin lugar a dudas "Mi función es guiar"-P14; Siempre guía, [hijo] tiene que verme como un amigo y confidente"- P22; "Mi papel es muy importante"- P56; "El papel de los padres es ayudar siempre que sea necesario"- P58; "Explicar sobre el tema y guiarlo"- P41; "Hablar y guiar la importancia de que él sepa y cómo hacerlo"-P32; "Mi papel es guiar a mi hijo para que crezca sin duda sexual"-P44.

La última pregunta preguntó a los participantes qué problemas de sexualidad consideran más fáciles y los más difíciles de abordar. Hay padres que han argumentado que "Todos son difíciles"- P4; P33, "Me resulta muy difícil abordar la sexualidad [...] No puedo hablar de este tema"- P53; "Creo que todo es complejo de explicar al niño"- P58; "Creo que todos los asuntos relacionados con las sexualidades son difíciles."- P36; "No es fácil!"- P34; "Este tema me resulta difícil porque eres mi hija"- P1. Otros, que "Todos los asuntos no son difíciles, pero delicados en cuanto a los medios de enfoque."- P9; "No hay nada fácil ni difícil, hay que hablar de todos para que el niño lo entienda. En un momento u otro los padres tendrán que hablar y explicar"- P22. Sin embargo, en términos generales, la mayoría de los padres mencionaron que todos los temas son difíciles de abordar, citando la complejidad del tema, la dificultad de cubrir el mismo con sus hijos, entre otras justificaciones.

Los padres a menudo tienen dificultades para hablar sobre sexualidad con sus hijos debido a que todavía es un tema impregnado de mitos e interdictos. Aliado a esto, hablar de este tema es complejo y vergonzoso, porque provenían de generaciones anteriores, en las que la sexualidad se construía y se basaba en valores muy rígidos y represivos (Ressel et al., 2011). También vale la pena mencionar que la sexualidad de los niños emerge en muchos aspectos de los padres que han sido reprimidos de su propia sexualidad, y que el diálogo sobre este tema les obliga a reflexionar sobre esto, sobre la extrañeza que este tema causa.

Según Gonçalves, Faleiro y Malafaia (2013) el malestar y la incomodidad que tienen los padres al abordar este tema se debe a la falta de acceso a una educación sexual y, por lo tanto, a veces optan por el silencio, reproduciendo así los valores que se les imponen en su generación, perpetuando la "deseducación" sexual.

En esta misma línea de discusión Braga (2021) expresa que la investigación indica que parte de los padres no hablan de este tema con sus hijos y cuando se les pregunta eligen el silencio o simplemente los reprenden. Actitudes de esta naturaleza no contribuyen, por el contrario, fomentan aún más la desinformación. La autora agrega que el silencio contribuye a la exposición de niños, niñas y adolescentes a situaciones de riesgo, tales como: abuso y explotación sexual, embarazo no planificado, infección de transmisión sexual, prejuicios, violencia, entre otras numerosas lesiones. En vista de esto, el autor argumenta que en vista de los conflictos a veces generacionales establecidos entre padres e hijos, la escuela incluye este tema en su currículo es estratégico en la resolución de conflictos.

Continuando en el análisis de los datos, los temas señalados como más fáciles por algunos padres fueron: concepción, diferencia de género, masturbación, órganos sexuales y relación afectiva. Los temas enumerados como más difíciles fueron: abuso sexual, pedofilia, prostitución, relaciones sexuales, homosexualidad y aborto.

Finalmente, el instrumento contribuyó al evidenciar aspectos de que los padres carecían de más aclaraciones/información sobre la sexualidad. Asimismo, hizo notorio el desconocimiento de los padres con sus hijos sobre este tema, y las dificultades que presentan para exceder en él.

Savegnago y Arpini (2016) señalan que dada la dificultad que existe para que los padres dialoguen con sus hijos sobre la sexualidad, se enfatiza la importancia de los programas de educación sexual dirigidos a ellos. Complementan que estos programas pueden fomentar el diálogo sobre el tema dentro de la familia, así como contribuir ofreciendo a las padres estrategias para atender mejor las demandas de sus hijos en respecto a este tema. De este modo, los niños pueden tener

padres a los que recurrir ante las dificultades, dudas y ansiedades que puedan enfrentar. Dado lo anterior, es necesario que los padres tengan acceso a una educación sexual para que puedan reflexionar sobre sus valores, creencias y principios y, a partir de esto, puedan revisar sus posiciones y reelaborar conceptos erróneos sobre la sexualidad (Gonçalves, Faleiro y Malafaia, 2013). Esta educación puede ser aprovechada en las escuelas y en cursos que tienen como objetivo equipar a los profesionales de la educación, porque además de estos, los padres deben estar debidamente informados para comprender qué es la educación sexual, su propósito y relevancia.

Consideraciones finales

La familia es la principal instancia social en relación en la educación informal, y lo mismo puede decirse con respecto a la educación sexual. Sin embargo, hablar de sexualidad es complejo y difícil para los padres porque muchos provienen de una generación en la que este tema no se discutía abiertamente en la familia o la escuela., dados los interdictos que existían (y aún existen) en cuanto a ello, y para tener acceso a alguna información de carácter sexual recurrían a amigos, medios de comunicación, entre otros medios disponibles.

Los padres temen abordar este tema con sus hijos y también temen que la escuela lo haga, porque temen que esta instancia inculque el interés sexual de sus hijos, así como manche sus valores y principios. Esto crea un hueco entre la escuela y la familia con respecto al trabajo de educación sexual. Los niños, mientras tanto, terminan sufriendo pérdidas, porque no se les permite abrir la discusión de la sexualidad en la familia, debido a la dificultad de los padres para abordar este tema e iniciar un diálogo, así como en la escuela, que a veces debido al miedo a la reacción de los padres es inerte ante la necesidad de esta discusión.

Los padres que participaron en el presente estudio se consideraron bien informados sobre la sexualidad, pero hablaron que su principal fuente de información eran las experiencias personales. Es decir, no se señaló a la familia como la principal herramienta de acceso a la información. La mayoría de los padres señalaron que la escuela no necesita el consentimiento de la familia para abordar este tema, y en realidad puede ayudar actuando como un complemento en la educación de los niños. También divergieron de que es competencia exclusiva de la familia la educación sexual de los hijos. Además, consideran importante que los niños tengan acceso a la educación sexual, pero no han podido mencionar cómo debería ocurrir esta educación. Además, para ellos todos los temas relacionados

con la sexualidad son difíciles de abordar debido a su complejidad.

En términos generales, en la opinión manifiesta de los padres es importante que los niños tengan acceso a la educación sexual. La asociación de la familia con la escuela puede ayudar a educar a los padres sobre cómo lidiar con la sexualidad, así como permitir que sus hijos tengan acceso adecuado a la información científica sobre este tema.

Referencias

Almeida, A. C. C. H. y Celta, M.L. (2009) A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem, Toledo, v. 22*, n. 1, p. 71-76.

Anami, L. F. y Figueiró, M. N. D. (2009) Interação família-escola na educação sexual: reflexões a partir de um incidente. In: M.N.D. Figueiro (Org.). *Educação sexual*: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, p. 87-112.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. (2016) Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

Braga, M. (2021) O papel dos pais: será que o silêncio protege? In.: M. Ribeiro. *A conversa sobre sexualidade na escola*: da Educação Infantil ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 48-58.

Creswell, J. W. (2010) *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Creswell, J. W. y Plano, C. V. L. (2013) *Pesquisa de métodos mistos*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Furlanetto, M. F.; Marin, A. H. y Gonçalves, T. R. (2019) Acesso e qualidade da informação recebida sobre sexo e sexualidade na perspectiva adolescente. *Revista Estudos y Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19,* n. 3.

Gonçalves, R. C.; Faleiro, J. H. y Malafaia, G. (2013) Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos, Urutaí, ano 29*, v.5.

Leão, A. M. C. (2009) *Estudo analítico- descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. 343 f. Tese. Programa Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

Maia, A. C.B. y Ribeiro, P. R. M. (2011) Educação sexual: princípios para a ação. *Doxa, Revista Brasileira de Psicologia e Educaçã, v. 15*, n. 1, p. 75- 84.

Marcondes, F. L.; Da Mota, C. P.; Lima Da Silva, J. L.; Messias, C. M.; Pereira, A. V. y Resende, J. V. M. (2021) *Educação sexual entre adolescentes*: um estudo de caso. Nursing, São Paulo, v. 24, n. 274, p. 5357–5366.

Marola, C. A. G; Sanches, C. S. M. y Cardoso, L. M. (2011) Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. *Psicologia da Educação, São Paulo, v. 33*, n. 2, p. 95-118.

Nunes, C. y Silva, E. (2006) *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados.

Nery, I. S; Feitosa, J. J. M; Sousa, A. F. L. y Fernandes, A. C. N. (2015) Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. *Acta Paul. Enfermagem, Teresina, v. 28*, n.3, p.287-92.

Ressel, L.B.; Junges, C.F.; Sehnem, G.D. y Sanfelice, C. (2011) A influência da família na vivência da sexualidade. *Esc Anna Nery, Santa Maria, v. 15*, n. 2, p. 245-250.

Ribeiro, M. (2009) *Conversando com seu filho sobre sexo*. São Paulo: Editora Academia.

Santos, J. L. G.; Erdmann, A. L.; Meirelles, B. H.S.; Lanzoni, G.M.M.; Cunha, V. P. y Ross, R. (2017) Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mitos. *Texto Contexto- Enfermagem, Santa Catarina, v. 26*, n. 3.

Savegnago, S. D. O. y Arpini, D. M. (2012) Conversando sobre a sexualidade na família. Santa Maria. Departamento de Psicologia, *Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde*, p. 20.

Vilelas, J. J. M. S. (2008) Educar sexualmente os adolescentes: uma finalidade da família e da escola? *Revista Gaúcha Enfermagem, Porto Alegre, v. 29*, n. 3, p. 382-390.

Werebe, M. J. G. (1998) Sexualidade, política e educação. Campinas: Autores Associados.

Apoio: Investigación regular Fapesp proceso n.2013/22432-0

Capítulo 13

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES: ALTERNATIVAS PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Educação e transformações: alternativas para formação ao longo da vida

Neide de Aquino NOFFS
Maria Angela Barbato CARNEIRO

Introdução

Este trabalho consiste em uma reflexão teórica a partir das mudanças ocorridas na educação Brasileira, sobretudo neste princípio do século XXI, quando várias transformações surgem com a presença da Covid-19, tomando como base o conceito de educação permanente, como vem sendo entendido por diversas instituições educativas, sobretudo no Ensino Superior.

A educação sempre existiu e se fazia no seio da sociedade. Não havia instituições encarregadas deste trabalho.

A escola, enquanto instituição de caráter educativo, surgiu impulsionada pela Igreja, com o objetivo de expandir os textos sagrados e, nos séculos XVI e XVII, levar a fé católica para o Novo Mundo.

Na América Latina como um todo e, no Brasil especialmente, a educação sempre foi um privilégio de poucos, refletindo a estrutura social de um contexto de colonização com base nos padrões europeus, para as classes dominantes

e aniquilando e domesticando as culturas locais de acordo com seus interesses econômicos.

Desde o processo de colonização portuguesa a educação Brasileira sempre se processou dentro dos padrões europeus, não trazendo nenhum benefício para a grande colônia.

A educação Brasileira, desde a sua origem sempre foi dicotômica, apresentando características acadêmicas para a elite, que frequentou as escolas, e a aprendizagem de ofícios, para os que não tinham condição financeira. Isso sem contar um grande contingente da população, especialmente negros e indígenas, que ficou à margem do processo, pois, por serem escravizados, não tinham nenhum direito.

No Brasil, a supremacia do colonizador português impôs, durante três séculos, uma cultura que distava muito da realidade e que em nada contribuiu para a transformação do país.

A educação Brasileira sempre se constituiu em um reflexo de sua economia e política. Havia a predominância de uma educação europeia para poucos, aos quais cabia o direito à educação e, portanto, tinham como finalidade assumir a direção das famílias e dos negócios. Apenas para esta nata da população se destinava a educação escolarizada.

Como existir um processo de educação permanente em um país onde a maior parte da população era, ainda é explorada e, em sua grande maioria, não tinha e não tem acesso à escolarização?

Como falar em educação permanente em um momento em que os dogmas religiosos se constituíam em verdades científicas?

A realidade não poderia ser muito diversa do pensamento da época. Portanto, o ensino escolarizado, quando existia, ditava muito do cotidiano das pessoas, principalmente porque nos primeiros anos da colônia, o ensino jesuítico, objetivava a catequização e a domesticação dos indígenas para um trabalho escravo nas fazendas de gado ou de plantação de cana-de-açúcar.

Fruto dessa educação acadêmica e livresca, com o tempo, foram surgindo outros cursos, não só com a educação básica, mas que vislumbravam a continuidade, originando mais tarde, a criação de cursos superiores (Medicina e Direito) que em nada atendiam às necessidades do país.

Não havia uma estrutura educacional que orientasse, em todo o país, o processo de escolarização. Havia, portanto, uma educação para ricos e outra para pobres.

Na realidade, a escolarização ficou à deriva, por um pouco mais de quatro séculos, quando em meados da década de 1940, ela começou a estruturar-se de cima para baixo e não ao contrário. A permanência do modelo europeu fez com

que não só criássemos cursos acadêmicos, mas adotássemos, também, currículos semelhantes aos que existiam na Europa.

Para a maioria da população do país, constituída por indígenas e, sobretudo, por escravos negros, não havia educação e, para a classe de trabalhadores, era, às vezes, oferecida apenas a aprendizagem de ofícios, nas próprias oficinas e quando essa população tinha acesso à escola não passava da aprendizagem das primeiras letras.

Talvez essa seja uma das razões pelas quais "o desprestígio que gozou o ensino profissional por todos esses anos foi o principal responsável pela dificuldade de obter bons profissionais nos diversos ofícios" (Carneiro, 1983, p. 36).

Por mais que tenha havido mudanças no processo escolarização Brasileira essa dubiedade na educação acabou permanecendo.

As primeiras mudanças na educação Brasileira, com foco na sua estruturação, ocorreram a partir da segunda metade do século passado, quando a classe média, os profissionais liberais, e uma demanda crescente da classe trabalhadora, reivindicavam para si o direito à educação escolarizada.

Embora numericamente as escolas não tivessem quase aumentado, criaram-se mais turnos para incluir as camadas mais baixas da população na instituição, não havendo, porém, nenhum processo de reformulação dos conteúdos de ensino, nem de seus objetivos.

Ainda que entre os anos 1970 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71 surgisse da necessidade de complementar e sanar os erros cometidos pelas legislações anteriores, para favorecer as mudanças que surgiam na sociedade, ela não conseguiu alterar a realidade do país.

Isso mostrava a total ausência de políticas públicas que pudessem modificar a realidade educacional Brasileira.

Entre os anos 1970 e 1980, o mundo foi assolado por uma série de mudanças, sociais políticas e econômicas que pareciam vislumbrar um novo horizonte na educação. A supremacia norte-americana e os acordos multilaterais fizeram a realidade Brasileira se curvar aos interesses do capital internacional, uma vez que cresceu, entre os países, a instalação do capitalismo neoliberal, que transformou a educação, especialmente a escolarizada, em um bem de consumo, restringindo-a, cada vez mais, a uma elite dominante, já que passou a ser oferecida por entidades privadas em detrimento das públicas.

Não podemos nos esquecer que o conhecimento está aliado ao poder, portanto a maneira como o organizamos determina a organização das pessoas. "Quando o conhecimento era considerado especializado e hierárquico as empresas eram projetadas para serem especializadas e hierárquicas" (Toffler, 1993, p. 200).

Após os anos 1990, o mundo passou por transformações radicais do ponto de vista tecnológico e das comunicações, exigindo rápidas tomadas de decisão. Mas, ao mesmo tempo em que são necessárias inovações contínuas, as burocracias são maiores e mais lentas, esmagando a criatividade.

Nesse cenário, não se sabe precisar quais as informações necessárias.

Em consequência, a informação de que precisam tanto executivos quanto empregados para fazer bem o seu trabalho, para não falar em inovar e melhorar o trabalho, não pode chegar aos gerentes da linha de frente e aos empregados através dos velhos canais oficiais.

> Isso explica por que milhões de empregados inteligentes que trabalham com afinco, descobrem que não podem realizar suas tarefas_ não podem abrir novos mercados, criar novos produtos, projetar uma tecnologia melhor, tratar melhor os fregueses ou aumentar os lucros a não ser burlando as regras, rompendo com os procedimentos formais. (Toffler, 1993, p. 201).

É dessa forma que a informação começa a transbordar dos canais formais, passando para todas as redes, obrigando as empresas a gastarem bilhões, para construírem novas alternativas que evitem tais problemas.

Entretanto, diante de tais obstáculos, a educação está muito longe de solucionar tais problemas, porque ao mantermos, no Brasil, as relações entre conhecimento e poder, perpetuamos as relações sociais e econômicas existentes.

Essa desarticulação entre a educação, sobretudo a de nível superior, e o mercado de trabalho, ficou cada vez mais nítida porque cresceu o número de analfabetos e a tecnologia avançou, demandando novos conhecimentos. Mesmo os que possuem título universitário nem sempre conseguem se inserir no mercado de trabalho.

Embora maior número de pessoas tenha sido incluído na escola, ignorou-se a universalização e o acesso à tecnologia para parte da população, algo que deveria ser para todos e todas.

Porém, o que não se previu é que uma bactéria invisível a olho nu, o coronavírus, pudesse provocar estragos de tão grandes proporções, em todas as áreas, especialmente na educação.

> É como se a luz que ele projeta nos cegasse. De repente, a pandemia irrompe, a luz dos mercados empalidece, e a escuridão com que eles nos ameaçam, se não lhes prestarmos vassalagem emerge uma nova claridade. A claridade pandêmica e as

> aparições em que ela se materializa. O que ela nos permite ver e o modo como foi interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar. (Santos, 2020, p. 9).

O crescimento vertiginoso do número de óbitos com vítimas de todas as idades, a paralização das atividades econômicas e uma crise inigualável no turismo, na cultura e na educação, o fechamento de empresas tem contribuído para o aumento da miséria mundial.

De acordo com Santos (2020), diante de seres imprevisíveis, aparentemente todo-poderoso, o ser humano e a vida não humana serão extremamente frágeis e o futuro uma incógnita. A quarentena imposta é sempre discriminatória, mais difícil para alguns grupos sociais do que para outros, que padecem de maior vulnerabilidade.

Isso vem ocorrendo em todo o planeta, especialmente nos países cujas condições econômicas e políticas estavam mais fragilizadas, como é o caso do Brasil.

Com base no trabalho de Coombs (1985), A crise mundial da educação associada à ideia freireana que supõe uma relação indissociável entre a teoria e a prática é que este trabalho se propõe a analisar o conceito de educação permanente de profissionais na universidade.

Até que ponto espaços não formais de educação se propõem a oferecer aprendizagens baseadas nas reais necessidades dos sujeitos? Até que ponto uma atividade pode ser considerada formal em um contexto e não no outro?

Essas questões têm levado a ressignificar a educação e o preparo dos profissionais, não como algo desarticulado, mas como uma práxis, em que a ação e a reflexão não podem mais permanecer dissociadas.

A educação é permanente?

Em 2021, quando o educador Paulo Freire faria 100 anos revisitamos vários temas que foram pilares da teoria de Freire, entre eles: dialogicidade, autonomia, situações-limites, ética, conscientização, amorosidade, liberdade, aprender, ensinar, opressor, oprimido, autonomia, manipulação, entre outros...

Dos vários conceitos propostos por Freire, selecionamos o de utopia, pois para ele significava como "sonho possível que se opõe ao pensamento fatalista que sufoca o sonho e aprisiona a imaginação, ao desencanto" (Aguiar, 2014, p. 125).

O sonho possível envolve a esperança em sua busca por "ser mais", vislumbrando a práxis emancipatória como algo que não se apresenta como pré-estabelecido e sim como desafio na problematização do futuro. Desta forma o sonho

possível se apresenta como "a utopia da humanização-libertação e a luta histórica por sua contínua presença no mundo". A mudança se apresenta como difícil, porém é possível a partir de uma ação, de uma prática de saberes indispensáveis político-pedagógico que entendemos como "essência da prática, o que se torna mais seguro no meu próprio desempenho" (Freire, 1996, p. 68). A prática não pode ser entendida como ativismo e a teoria como advinda da experiência sem o rigor da ciência, pois no contexto teórico "tomamos a distância de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então aprendê-la na sua razão de ser" (Freire, 1996, p. 104). A prática nos induz a pensar de forma independente da escola e descobrir o que queremos aprender para além da escola.

Portanto, a prática do contexto gera um saber, assim como o contexto teórico implica necessariamente a relação teoria-prática por meio de um estudo crítico do contexto, das articulações de fatos que nos levam a evidências de mudanças na construção de conhecimento. Neste cenário é que pensamos a educação permanente, ao longo da vida, que nos proporciona um desenvolvimento profissional em que as pessoas são sujeitos do ensino e aprendizado na vida e no ambiente que escolheram para exercer seu trabalho, seja escolar, empresarial...

Corroboramos com a premissa que a vida pessoal e profissional se modifica a partir de tempo e de espaço em que ocorre... Entender as necessidades de mudança neste tempo de globalização da diversidade, de desafios que se apresentam a partir do contexto social e educativo que condicionam os atos sociais, é necessário para a formação de pessoas que sofrem muitos impactos e têm que se modificar.

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas sabia saber que sabia e, assim saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 2021, p. 25).

Ressignificando a formação...

A formação de profissionais na universidade, em cursos de graduação e de pós-graduação se apresenta como o instrumento que possibilita para as pessoas acesso à cultura, ao conhecimento, permitindo a compreensão do mundo bem como o desenvolvimento profissional tendo em vista a transformação de si, do contexto. A

formação deste ponto de vista não atende simultaneamente a todos nem a todos os lugares. O contexto, as ações desencadeadas e desenvolvidas em diferentes ambientes impactaram a mudança, as transformações... Ressaltamos que as formações ao considerar o contexto visando à mudança incluem apoio externo de instituições, administrações estatais, locais... realizar uma formação colaborativa do coletivo, transformando a instituição formadora num lugar de formação permanente do profissional autônomo.

Entendemos o conceito formação como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa pela capacidade de aprendizagem que nos acompanha a vida toda, e pelo processo de maturação inerente ao sujeito.

A capacidade de aprender, propiciada pela reflexão, com resolução de situações-problema em um ambiente dialógico, em clima de escuta ativa, permite a criação de projetos de intervenção individual e em grupo, se distanciando da cultura do isolamento na qual cada pessoa assume a ação conforme seu "modo único" de ser e não respeitando todos os envolvidos no processo.

Essa aprendizagem ocorre de forma inicial em nossa formação no ensino superior, e de forma especial na formação continuada, tendo em vista o desenvolvimento profissional como prioridade. Esse desenvolvimento não tem prazo determinado para se processar, pois ocorre durante toda a vida, à medida que os profissionais adquirem experiência, saberes, consciência profissional, identificação profissional, definindo suas fragilidades, necessidades e potencialidades.

Há mais pesquisas envolvendo a educação formal escolar, especificamente formação permanente de professores. Mas gostaríamos de lembrar que a educação não escolar sempre existiu. A partir do século XIX a escolarização se centrou na escola. Porém, estudiosos, como Montesquieu, nos alertaram que os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais não escolares, como escreveu Dewey (1918, p. 10):

> Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante da que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo, não deve corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola.

O olhar para a vida, para além dos muros da escola pode ser localizado a partir dos estudos de Trilla que ocorreram "a partir dos anos 60 ou 70 do século passado" (2008, p. 19).

Este olhar surge por uma série de fatores sociais, econômicos, tecnológicos, que provocam novas indagações e necessidades educacionais que foram excluídos dos sistemas educacionais convencionais, como idosos, adultos, minorias...

Estas transformações exigem um novo preparo profissional por meio da formação continuada para além da escola e que não se confundem com a educação extraescola ou como o descrédito da escola como ação educativa. Surge uma nova realidade em que a ideia se centra na "Educação permanente como o primeiro recurso terminológico de que a linguagem pedagógica se valeu para, entre outras coisas, legitimar novas instituições, novos meios e recursos educacionais não escolares" (Trilla, 2008, p. 25).

A expressão "educação permanente" referia-se à ideia de que as pessoas, desde seu nascimento, estejam vivendo um processo de educar-se. A ideia de permanente extrapola o conceito de escolarização, e nos deparamos com as expressões formação contínua, educação de adultos, andragogia, educação ao longo da vida etc. Freire (2021) destaca que a educação pode ser formal, informal, mas o entendimento é de que quando envolvemos pessoas "o entendimento é o de que a educação é sempre prática permanente" (p. 23).

Ao se deslocar da escola há necessidade de novos conceitos que representem a educação, de outro lugar – surgindo ideias como educação extraescolar, educação aberta, educação não formal e educação informal.

A educação é um fenômeno complexo, permanente, que ocorre na escola, na família, nas bibliotecas, museus, brinquedotecas, pela televisão, ou seja, em diferentes espaços e processos que denominamos de educacionais. Distinguimos diferentes tipos de educação segundo especificidades da pessoa que se educa, por exemplo, educação infantil, educação de jovens e adultos, educação da terceira idade, educação inclusiva e também identificamos outro tipo que se refere ao agente, à situação ou instituição que produz, por exemplo, educação familiar, educação não formal.

Mas a partir da obra de Coombs "A crise mundial da Educação" – reescrito em português em 1985 e republicado sob o título "A crise mundial da educação – perspectivas atuais", assim como o livro "Aprender a ser", de Edgar Faure (1992) publicado com o apoio da Unesco e o organizado por Jacques Delors – "Educação um tesouro a descobrir" é que a expressão educação não formal é citada. Porém,

> [...] no último terço do século XX é que esta expressão se fortaleceu como um espaço de formação a partir de processos educacionais não escolares, de atividades organizadas, sistemáticas educativas realizadas fora do marco do sistema oficial

escolar, para facilitar tipos de aprendizagens a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis. (Tralli, 2008, p. 33).

Os espaços não formais se propõem a ministrar formações que propiciem o aprender em situações de vida em que as pessoas possam adquirir um conhecimento ou uma prática que permitam buscar uma ação intencional, organizada em uma determinada instituição que possibilite inserir-se no mundo do trabalho a partir de uma iniciativa pessoal não pertencente à educação escolar, por exemplo, oficina de costura, comunidade de jovens etc.

A educação não formal "é um processo sócio-político cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sócio-político como a formação do indivíduo para integrar com outro em sociedade" (Gohn, 2015, p. 16).

Os processos de aprendizagem nesta perspectiva se apresentam a partir da formação humana, de aquisição de conhecimentos e saberes que ultrapassam os referenciais prescritos pela escola e sim pela habilidade de reflexão, de reconstrução da cultura, da percepção do mundo na linha do não formal das pessoas por meio de atividades que selecionaram como construtora de sua pessoa como ser no mundo. Não visa títulos acadêmicos, mas uma formação que traga um reconhecimento pessoal, de satisfação e inserção em um mundo em transformação. Esta educação não substitui a Educação Formal e sim "formar o cidadão em qualquer idade, classe sódio econômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião, etc. para o mundo da vida" (Gohn, 2015, p. 20).

O exercício da educação não formal depende da qualidade das relações, da dimensão sociocultural dos grupos, pois surge de novos olhares sobre a vida, nos valores humanitários. Precisamos de planos e estratégias de aprendizagem que sejam eficazes, nos novos profissionais da Educação comprometidos com as formas de atuação da sociedade civil, da emancipação social das pessoas provocadas pela educação não formal.

Outro ponto importante é que as pessoas participam de ações que lhes permitam dentro da educação permanente selecionar as que atendam uma necessidade pessoal para satisfação subjetiva de alegria, de convívio com outras pessoas que almejem os mesmos objetivos, mesma interação, que não quiseram vivenciar a estrutura graduada e hierarquizada orientada para a obtenção de títulos propostos por instituições acadêmicas formais. Lembramos que a educação formal é determinada por leis, disposições administrativas, estruturais. A fronteira entre formal e não formal se faz pela inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado.

Dessa forma, uma atividade pode ser considerada formal em um determinado contexto e não formal em outro, pois dependerá da forma como a atividade for concebida, ou seja, não seguir nenhum currículo padronizado e imposto, não há normas legais e administrativas escolares (calendário escolar, titulação dos docentes). Porém, quando ocorrer em uma instituição, mesmo não formal, é necessário que, institucionalmente, siga princípios administrativos formais para a manutenção e legalização como qualquer instituição.

Evidenciamos algumas formações permanentes na educação não formal e que destacaremos a seguir:

- Formação ligada ao trabalho fora do setor formal (empresa);
- Formação no âmbito do lazer e da cultura – educar para o tempo livre, animação sociocultural;
- Formação para a educação social – centros de acolhidas às pessoas em vulnerabilidade – conflitos;
- Formação na própria escola – atendimentos sociais extras.

Em nossos estudos, identificamos que a educação permanente pode adotar um programa híbrido, articulando a educação formal e não formal, acolhendo as diferenças e convergências,

> [...] adequando as características específicas dos contextos das pessoas que querem aprender. O espaço de formação continuada possibilita ao educador adquirir conhecimentos, socializar experiências com os seus pares, e, de modo contextualizado, abordar novas aprendizagens, que tenham significado com a vida e a realidade dos educandos. (Santana y Noffs, 2016, p. 67).

Metodologia

A partir do tema, da seleção do problema, dos objetivos e dos referenciais teóricos e documentais destacamos que esta pesquisa se apresenta na abordagem qualitativa. "[...] abordagem qualitativa implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível." (Chizzotti, 2008, p. 28).

A investigação contou com instrumentos para a análise e a coleta de dados, bibliografia específica, documentos e revisão da literatura.

Entendemos como pesquisa documental a matéria-prima para o desenvolvimento da investigação, análise e estudo da realidade retratada nos documentos e nos autores referenciais do assunto com a intenção de esclarecer e contribuir com a investigação da temática, contribuindo com a investigação dos fatos.

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da Pesquisa. (Gil, 2008, p. 51).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento de autores e suas obras.

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, e, documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.
>
> O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2009, p. 122).

Nesta investigação utilizamos, também, a revisão de literatura.

> Revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa". Nela tentar encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão [...] aproveitar para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de faz. (Laville y Dionne, 1999, p. 113).

Considerações finais

Este trabalho evidenciou que nas sociedades neoliberais, como é o caso da Brasileira, as pessoas estão permanentemente em processo educativo, devido à competitividade. A Educação se apresenta como um processo por vezes ambíguo de

competição e colaboração na qual torna-se necessária a construção de conhecimento no mundo, considerando o contexto e a pessoa.

A educação permanente ou ao longo da vida está estritamente ligada tanto à necessidade do contexto, quanto à capacidade de aprendizagem que as pessoas apresentam, de modo que a experiência atual possa ser base para outras vindouras. Tais aprendizagens são necessárias, acima de tudo, para enfrentarmos uma realidade nova que demanda melhorias de condições, principalmente nas áreas da Educação e Saúde. Portanto, a educação permanente, hoje, deve propiciar ao aprendente a valorização da aquisição do conhecimento, tendo o contexto da vida real como desencadeador da motivação, visando sua emancipação, satisfação no trabalho, na vida familiar e autoestima

O profissional no desenvolvimento da docência "ministrando ensinos, consideramos ensinar como a criação de alternativas e possibilidades de ações/reflexões que venham a gerar aprendizagens" (Noffs, 2003, p. 77).

A ideia é a de que a vida reconstrói e amplia os horizontes e a aprendizagem é parte dela. Logo, construímos e reconstruímos relações, ou seja, aprendemos e reaprendemos a ser e estar no mundo da melhor forma possível, por meio de experiências, possibilitando conexões e a participação ativa no cotidiano.

A educação, finalmente, reconhece que os conhecimentos e experiências que promovem aprendizagens de pessoas ocorrem por meios formais e não formais como uma alternativa de transformações ao longo da vida, para a sociedade em geral e para cada pessoa em particular, de modo que ela possa viver no seu contexto, sem ser explorada, isto é, como cidadã.

Referências

Aguiar, D. R. C. (2014). A proposta curricular em ciclos de aprendizagem: possibilidades e desafios. In: R.L.G.L. Brito, A. Saul y D.R.M. Alves. (Orgs.). *Paulo Freire*: Contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. Letra Capital. pp. 204-225

Carneiro, M. A. B. (1983). *O SENAI no contexto educacional Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (2. ed.). Vozes.

Coombs, P. H. (1985). *La crisis de la educacion*. Perspectivas actuales. Santillana.

Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Librería de los Sucesores de Hermando.

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

Freire, P. (2021). *Política e educação* (7. ed.). Paz e Terra.
Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
Gohn, M. G. (2015). *Educação não formal no campo das artes*. Cortez.
Laville, C. y Dionne, J. (1999). *A construção do saber.* Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Artmed, UFMG.
Noffs, N. (2003). *O psicopedagogo na rede de ensino*: a trajetória de seus atores-autores. Elevação.
Santana, T. y Noffs, N. A. (2016). *Formação Continuada de Professores*: práticas de ensino e transposição didática. Appris.
Santos, B. S. A. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
Severino, A. J. (2009). *Metodologia do trabalho científico* (23. ed.). Cortez.
Toffler, A. (1993). *Powershift* - As mudanças do poder (3. ed.). Record.
Trilla, J. (2008). Contexto e fatores do desenvolvimento da educação não-formal. In: V.A. Arantes. (Org.). *Educação formal e não-formal*: pontos e contrapontos (pp. 16-19). Summus.

Capítulo 14

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Habilidades de pensamento superior na formação de professores

Margarita ARAVENA
Diana FLORES
David RUETE
Mohammed EL HOMRANI
Ricardo JORQUERA

Introducción

La realidad cambiante y demandante en la que nos encontramos inmersos como sociedad, demanda de nosotros el desarrollo de habilidades. Estas son parte de un requerimiento deseable no solo en el ámbito profesional, por el contrario el desarrollo de habilidades del pensamiento -inferiores y superiores- da cuenta de una formación integral aplicable en múltiples áreas de acción. Sin embargo, la preocupación sobre este particular, en el ámbito de la formación universitaria no es de reciente data, tal y como refiere Sánchez (2002, p. 3) ya desde "la década de los 70 surgen dudas e inquietudes por los síntomas que se observaban, las generaciones de jóvenes universitarios en muchas instituciones de prestigio, y si se quiere en general, estaban mostrando descensos en el desempeño intelectual y las causas no estaban claramente establecidas"

Evidentemente el dar cuenta del desarrollo de habilidades superiores en el contexto de la formación inicial tributa directamente a dar cuenta de un perfil de egreso que, no solo responde a las necesidades formativas de la profesión, sino que atiende además, a aquellas competencias transversales que todo profesional del siglo XXI debe evidenciar. Ahora bien, en algunas profesiones el poder desarrollar habilidades superiores, este requerimiento es más preponderante que en otras, hablamos específicamente de los docentes.

El ejercicio de la profesión docente exige de quien la ejerce la disposición de imprimir en sus aprendices una actitud crítica, reflexiva y analítica ante diferentes aspectos. Por tanto, para poder dar cuenta del deber encomendado es necesario, en principio, que los formadores puedan fortalecer el desarrollo de estas habilidades para, posteriormente, poder instalarla en sus estudiantes.

El propósito fundamental de este capítulo es describir la importancia de las habilidades superiores en la formación docente. Para lo cual, partimos de la presentación de los resultados obtenidos tras el desarrollo de un estudio de corte cuantitativo, a partir de una muestra intencionada de dos cursos de máster en el que se analiza el nivel de habilidad de abstracción correlacionado por género y nacionalidad.

Formación docente

La formación docente, está vinculada siempre a la pedagogía. Ante los nuevos tiempos donde entran en escena miradas diferentes, pluralidad de culturas, de sensibilidades, de experiencias, de emociones y de sentimientos; es necesario que se asuma la realización o guía plena de un sujeto humano que sea consciente y perseverante de su realización en relación con los otros. He aquí, en este proceso donde las habilidades de orden superior juegan un papel relevante.

La formación docente requiere actualmente de una preparación que dé cuenta de afrontar la complejidad del mundo hoy. Desde esta perspectiva, serían: un conocimiento disciplinario, fundamentos apropiados en lo teórico – pedagógico – didáctico y una formación epistemológica. En este sentido, ante los nuevos retos, la formación docente está ante un escenario donde la educación amerita que en el proceso de adiestramiento confluya en un ambiente epistemológico, donde se articulen la transversalidad de los saberes, la complejidad de la realidad, la transdisciplinariedad y junto con la apropiación de habilidades superiores de pensamiento pueda construirse en el sujeto – formando, reflexiones críticas y reflexivas, desafiando al pensamiento en conexión con el otro.

Esta perspectiva formativa, promociona un docente con sensibilidades y razonamiento, producto de sus inquietudes, intereses y las necesidades del contexto

social, donde tiene sus vivencias de vida y profesional, además tiene la oportunidad de interrelacionarse con otros, con un pensamiento diferente. En este sentido, las habilidades de pensamiento superior conllevan al abordaje de la complejidad de la vida, desde una mirada y pensamiento abierto a cualquier campo disciplinar.

Partiendo de las ideas expuestas, es significativo señalar la relevancia que tiene la formación docente en nuestros tiempos, así lo revelan Cano y Ordoñez (2021), la formación inicial de los futuros docentes es un aspecto importante que da forma a la educación en los países, y se reconoce su importancia cuando, una gran proporción de ellos consolide la calidad de la educación que recibirán los (as) niños (as) y los jóvenes. Esta relación entre la formación docente y la calidad de la educación en los países se refleja en el avance de los conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y técnicos que se suscitan en la sociedad.

Dada la relevancia expuesta hasta el momento, es necesario plantearse: ¿Qué es la formación docente? Es una función socio – cultural de transmisión de saberes, de saber-hacer o del saber-ser ejercido en beneficio del sistema educativo. Lo que posibilita, que éstos, formen a los futuros profesionales calificados para un desempeño de acuerdo a sus habilidades, competencias y vocación. Por ello, "los docentes deberían saber conducir el camino a recorrer por cada uno de los profesionales a su cargo, para dar respuestas a los acontecimientos de la actualidad" (Macías, Chacón y Maldonado, 2021, p. 90).

En este sentido, son necesarios docentes competentes los cuales deben tener una preparación debida para ello. Por tal razón, la necesidad de estudiar las habilidades superiores de pensamiento, para que la formación sea plena. Como lo indica Izarra (2012, p. 61): "Los maestros deben contribuir con la formación de sus estudiantes en las dimensiones afectiva y pedagógica (…) pero, además, deben formar hombres y mujeres libres, capaces de autonomía moral". Esto implica, que la formación debida en los docentes es fundamental en la preparación de los otros profesionales y, más aún, en la formación de los mismos educadores.

Por consiguiente, las organizaciones encargadas de la formación docente deben asegurar que los docentes "jueguen el papel de líderes sociales y pedagógicos, responsables de nuevos modelos y formas de participación, capaces de resolver problemas reales sobre su entorno, para pensar críticamente sobre sus acciones" (Bautista, 2017, p. 81); para ello el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento. Por tanto, la formación docente desarrolla una reflexión orientada al logro del líder que es capaz de orientar a la sociedad hacia su desarrollo, buscando orientar las distintas entidades sociales para el bien común.

Habilidades del pensamiento superior

Las taxonomías de orden superior están descritas en los perfiles de egreso y actividades curriculares de distintas entidades de educación superior, por otra parte, la preparación y perfeccionamiento de los formadores de formadores relacionado con las estrategias y la evaluación para evaluar el aprendizaje a lo largo del itinerario formativo, son unos de los desafíos impuestos.

Existen variadas taxonomías que los autores destacan y promueven distintas habilidades, a continuación, se mostrará un cuadro para visualizar de mejor manera.

Tabla 14.1. *Distintas taxonomías*

Aguila, 2014	Beas et al, 2014	Marzano et al, 2005	Anderson, 2011	Bloom, 1956
Emite juicio	Comparación	Comparación	Recordar	Conocimiento
Razona	Clasificación	Abstracción	Entender	Comprensión
Reflexiona	Abstracción	Análisis de perspectiva	Aplicar	Aplicación
Busca soluciones	Razonamiento deductivo	Inducción	Analizar	Análisis
Toma decisión	Construcción de fundamentos	Deducción	Crear	Síntesis
Opina	Análisis de errores	Elaboración de fundamentos	Evaluar	Evaluación
Conceptualiza	Análisis de perspectiva			
Argumenta				
Procesa				
Describe				
Interpreta				
Agrupa				
Ordena				
Categoriza				

Fuente: Elaboración propia

En general hay varias habilidades que se repiten entre los autores mencionados, sin embargo, existen otras que no son muy conocidas y trabajadas por los docentes, por dar un ejemplo, análisis de perspectiva y abstracción (Marzano et al,

2011 y Beas et al, 2014), en cambio hay otras que se trabajan con frecuencia como lo es la comparación, comprensión, habilidades inferiores que son necesarias para iniciar el desarrollo de las superiores. Y otras que generalmente, están plasmadas y son reconocidas por los académicos como necesarias e indispensables de desarrollar como lo es la argumentación, elaboración de fundamentos, crear y evaluar. En este punto me voy a detener para puntualizar que si un estudiante del nivel que sea, sino ha desarrollado las habilidades menos complejas es muy difícil generar las habilidades, es por ello, que hay que considerar las de nivel inferior para consolidar otras, sin embargo, también cuando los estudiantes ya tienen un nivel cognitivo superior, estas habilidades se van mezclando y puede surgir en distintos momentos, por lo tanto, aquí es donde se debe planear que dificultad se le adicionan a las estrategias e instrumentos de evaluación a la hora de implementarlas.

Por otra parte, también es necesario considerar las premisas que existen para generar habilidades, entre ellas, se encuentran las siguientes: se enseñan y se aprende de acuerdo a Borrero (2008), las competencias declaradas, aprendizajes esperados, evaluación, formativa, sumativa, utilización de los agentes, monitoreo, retroalimentación de la tarea y del producto, metacognición, (Aravena et al., 2021) y por último el uso de recursos tecnológicos que no pueden quedar fuera de las estrategias a utilizar, dado que hoy día han tomado un lugar importante sobre todo en tiempos de pandemia.

Metodología o procedimiento de investigación

La metodología que se implementó es de corte cuantitativo, con una muestra intencionada, no probabilística de 70 participantes, 34 estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Curso 2019/ 2020 de la Universidad de Granada (UGR) y 36 estudiantes del Magíster Proyectos Educativos y Desarrollo Curricular. Curso 2020/2021 de la Universidad Andrés Bello (UNAB).

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de máster, de ambos géneros, con mayor porcentaje de género masculino (54%) y el rango de edad fluctúa entre los 22 y 52 años.

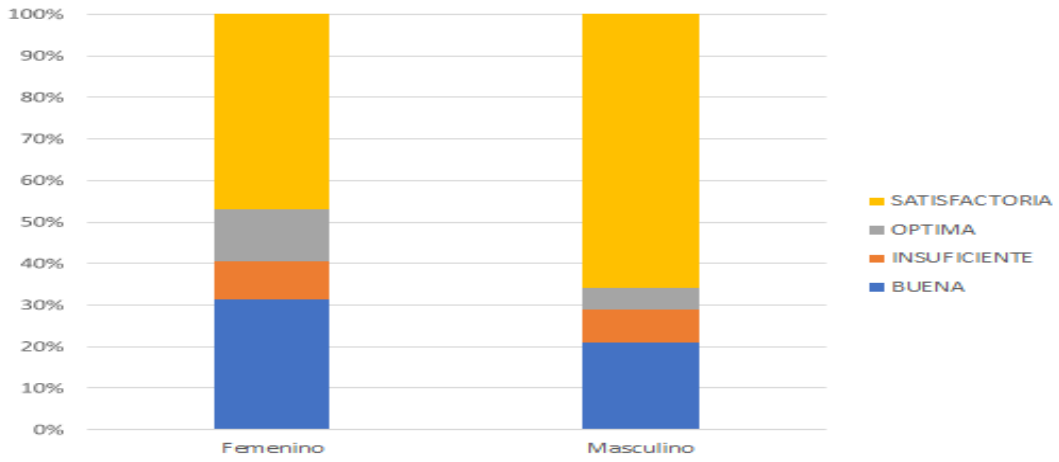
Resultados o discusión

A continuación se presenta un análisis descriptivo y estadístico para mostrar los resultados de la muestra.

Análisis Descriptivo

De la base de datos recopilada, el gráfico 14.1 muestra cómo se distribuye el nivel de abstracción por género. Se puede observar que el género femenino obtiene mejores resultados para una óptima abstracción respecto al género femenino, y se mantiene igual para una abstracción insuficiente. En el global los resultados de abstracción son mejores en el género femenino.

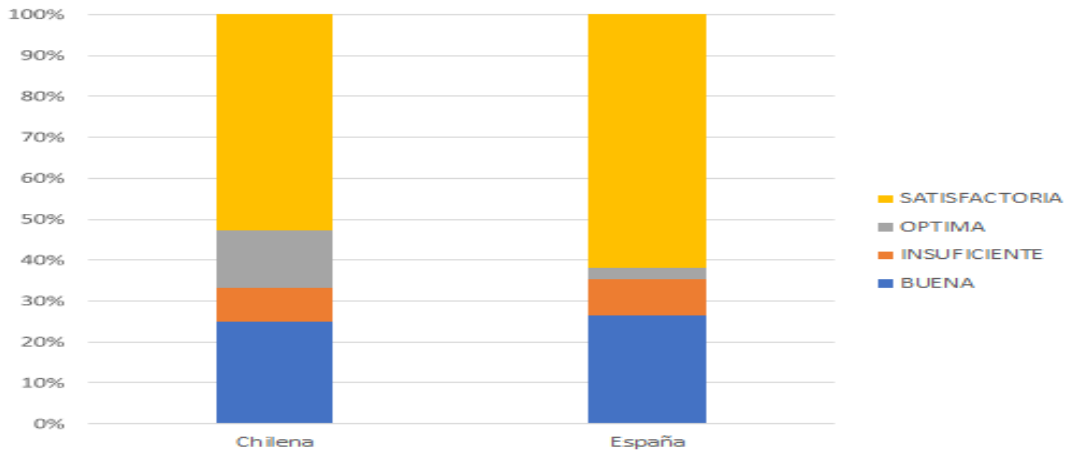
Gráfico 14.1. *Niveles de Abstracción por Género*.



Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la nacionalidad, el gráfico 14.2 muestra que los estudiantes de Chile, en mayor proporción, obtienen un mejor porcentaje para la atracción óptima. También tienen un menor porcentaje de abstracción insuficiente. En general se pueden observar mejores resultados en los estudiantes de Chile.

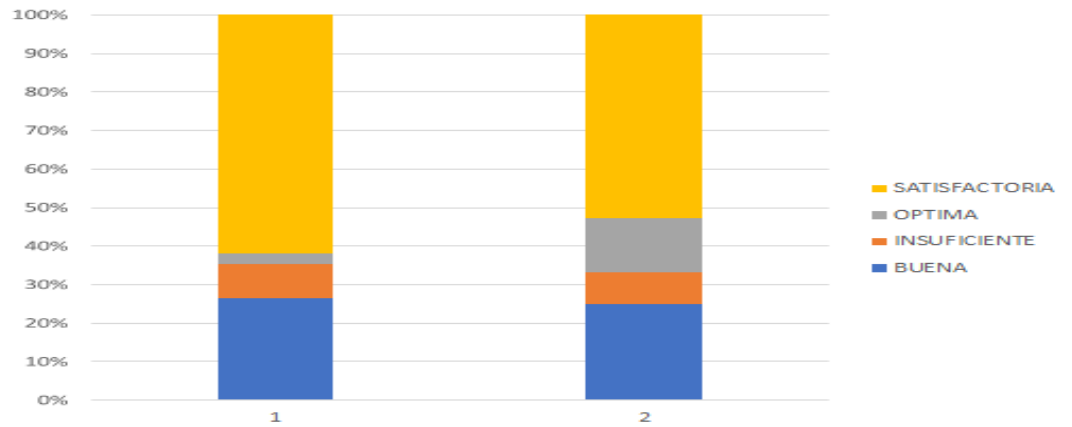
Gráfico 14.2. *Niveles de abstracción por nacionalidad*.



Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la abstracción por curso (1 y 2), el gráfico 14.3 muestra que los estudiantes pertenecientes al segundo curso, obtienen mejores resultados de la abstracción en comparación con los estudiantes del primer curso.

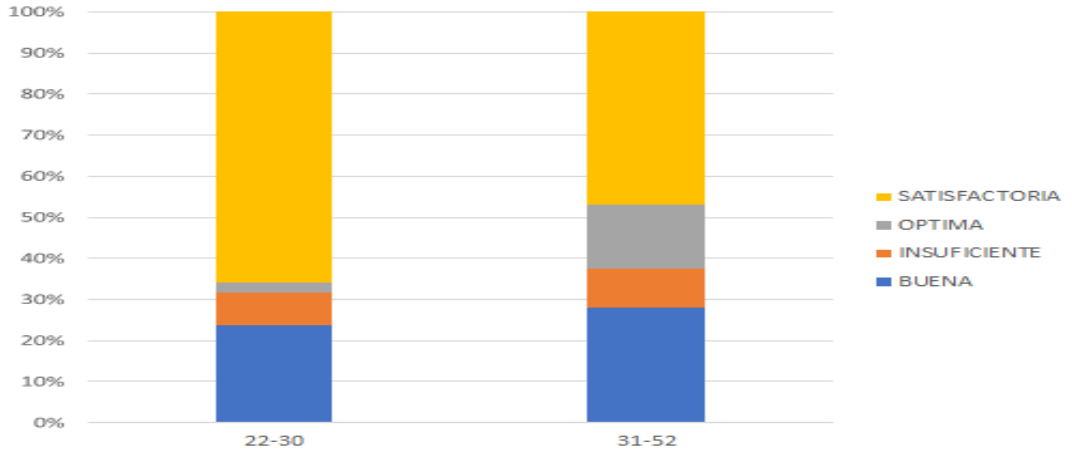
Gráfico 14.3. *Niveles de abstracción por curso*.



Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la edad se tomaron dos rangos, de 22 a 30 años y de 31 a 52 años. El gráfico 14.4 muestra mejores resultados de la abstracción para el rango de estudiantes con edades entre 31 y 52 años.

Gráfico 14.4. *Niveles de Abstracción por Rango de Edad*.

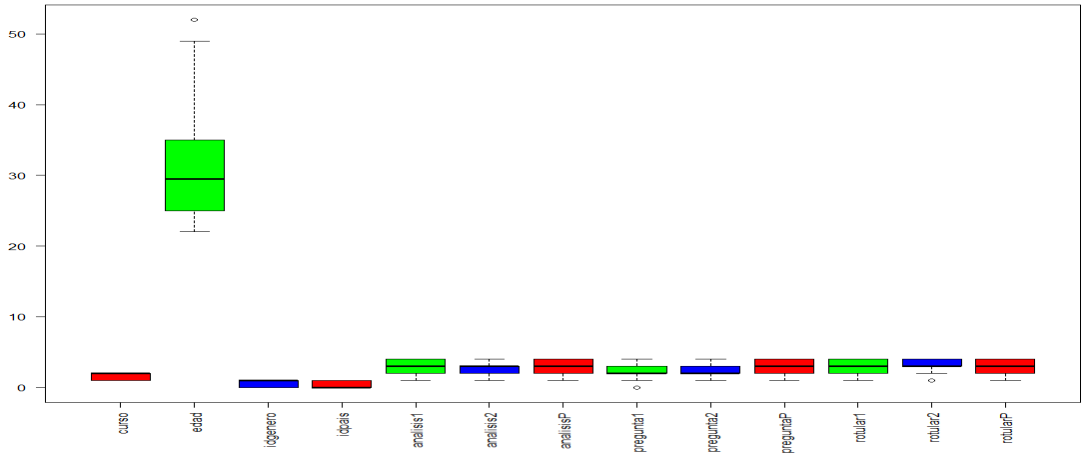


Fuente: Elaboración propia

Análisis estadístico

Para la muestra se presenta una descripción estadística de los datos.

Gráfico 14.5. *Características del conjunto de datos*.




```
     curso            edad          idgenero          idpais         analisis1        analisis2        analisisP
 Min.   :1.000   Min.   :22.00   Min.   :0.0000   Min.   :0.0000   Min.   :1.000   Min.   :1.000   Min.   :1.000
 1st Qu.:1.000   1st Qu.:25.00   1st Qu.:0.0000   1st Qu.:0.0000   1st Qu.:2.000   1st Qu.:2.000   1st Qu.:2.000
 Median :2.000   Median :29.50   Median :1.0000   Median :0.0000   Median :3.000   Median :3.000   Median :3.000
 Mean   :1.514   Mean   :30.96   Mean   :0.5429   Mean   :0.4857   Mean   :2.871   Mean   :2.786   Mean   :2.786
 3rd Qu.:2.000   3rd Qu.:34.75   3rd Qu.:1.0000   3rd Qu.:1.0000   3rd Qu.:4.000   3rd Qu.:3.000   3rd Qu.:4.000
 Max.   :2.000   Max.   :52.00   Max.   :1.0000   Max.   :1.0000   Max.   :4.000   Max.   :4.000   Max.   :4.000

    pregunta1        pregunta2       preguntaP        rotular1        rotular2        rotularP
 Min.   :0.000   Min.   :1.000   Min.   :1.000   Min.   :1.00    Min.   :1.000   Min.   :1.000
 1st Qu.:2.000   1st Qu.:2.000   1st Qu.:2.000   1st Qu.:2.00    1st Qu.:3.000   1st Qu.:2.000
 Median :2.000   Median :2.000   Median :3.000   Median :3.00    Median :3.000   Median :3.000
 Mean   :2.243   Mean   :2.286   Mean   :2.743   Mean   :2.60    Mean   :3.043   Mean   :2.714
 3rd Qu.:3.000   3rd Qu.:3.000   3rd Qu.:4.000   3rd Qu.:3.75    3rd Qu.:4.000   3rd Qu.:4.000
 Max.   :4.000   Max.   :4.000   Max.   :4.000   Max.   :4.00    Max.   :4.000   Max.   :4.000
```

Fuente: Elaboración propia

Para explicar las características típicas del conjunto de datos, podemos observar en el gráfico 14.5, de forma gráfica las medidas de los mínimos y máximos, media y mediana, de cada una de las variables utilizadas, que se distinguen en variables demográficas, las primeras cuatro y variables evaluativas las restantes: curso, edad, idgenero, país, analisis1, analisis2, analisisP, pregunta1, pregunta2, preguntaP, rotular1, rotular2 y rotularP.

Se puede observar mediante la media y mediana de las variables evaluativas, que las características con peor puntuación son la pregunta 1 y pregunta 2, con 50% de su puntuación bajo 2 puntos, que significa que en esas variables de evaluación es dónde mayor problema tuvieron los estudiantes para desarrollarlas. En cambio, para el resto de las variables evaluativas, la mediana describe que el 50% del puntaje está sobre 3 puntos, lo que significa un mayor grado de alcance en el desarrollo. Recordemos que los puntajes van de 1 a 4.

Outlayers

La aparición de outlayer en algunas variables, hace necesario un mayor análisis de las respuestas de los estudiantes. Los outlayer reflejan un comportamiento anormal dentro del conjunto de datos y se grafican con un círculo. Por ejemplo, el caso de la edad, el outlayer tiene una fácil explicación, pues el punto está fuera del rango de edad considerado, y tienen relación a un estudiante que tiene 53 años. Para las otras variables, los outlayers explican que hay una cantidad pequeña de respuestas de los estudiantes que no siguen el patrón del rango de puntuación, que para este caso son respuesta con baja puntuación, y que no siguen la tendencia de los datos. En el caso de pregunta 1, 14 respuestas tienen puntuación 1, que es un 20,0% de las respuestas. Para rotular2, 6 respuestas tienen valor 1 (8,57%) y 7 respuestas tienen valor 2 (10%), sumando un total de un 18,57% de respuestas menores a 3. Si bien estos datos quedan fuera del patrón de distribución de la muestra, no implica que sean errores, pero si es recomendable realizar un estudio de cada uno de ellos, por si es necesario quitarlos de la muestra (por ejemplo, casos en que la respuesta de los estudiantes no haya tenido la dedicación adecuada o el interés por contestar el cuestionario).

Consideraciones finales

Los resultados evidencian que hay múltiples variables que influyen a la hora de generar habilidades, entre ellas, trabajar las taxonomías inferiores, luego, superiores, como también influyen la metodología implementada, pero también cuando se evalúan hay otras variables a considerar, como las demográficas, por ejemplo: nivel educacional de los padres, tipo de establecimiento educacional de secundaria, si es primera generación en entrar a la universidad, entre otros.

Considerar las habilidades menos complejas, tales como: comprensión lectora, comparación, análisis son la base de inicio para continuar con las màs elevadas o superiores, entonces, considerarlas es una rutina frecuente que los docentes deben tener presente.

Por otra parte, la importancia de la preparación de los profesores es una de las exigencias y acciones que promueven las instituciones de educación superior, pero también la sociedad exige contar con docentes mejor preparados los cuales deben formar a su vez niños y niñas, por lo tanto, el fortalecer las habilidades cognitivas da respuesta a los requerimientos de las competencias del siglo XXI.

Referencias

Aravena, M.; Flores, D.; Ruete, D. y Leal, D. (2021). *Evaluative Methodology to Develop Higher Skills*. 7th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings (pp. 15-26). Belgrade: Center for Open Access in Science. https://doi.org/10.32591/coas.e-conf.07.03015a

Beas, J.; Santa Cruz, J.; Thomsen, P. y Utreras, S. (2014). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer. teorìa, pràctica e intervención*. Bogota: Grupo Editorial Norma.

Bautista, M. (2017). Corpus teórico para la formación del docente investigador en la UPEL-IPC desde la dimensión emocional. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 19*, 73-98. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/12

Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVII*(2), 284-295. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915

Izarra, D. (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción Pedagógica*, 21(1), 38-48. https://www.researchgate.net/publication/308674480_Cambios_en_la_identidad_docente_en_Venezuela

Macías, M.; Chacón, E. y Maldonado, N. (2021). Formación docente para la enseñanza del conocimiento científico y su aplicación en las ciencias naturales. V. Izarra, (Coord). *Formación Docente Práctica Pedagógica escuela y conflicto*. CIEGC Universidad Pedagógica Experimental Libertador. http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2021/02/20211.pdf

Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje*. Manual para el maestro. Jalisco, México: ITESO.

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, *4*(1), 01-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1607-40412002000100010ylng=esytlng=es

Capítulo 15

INSTRUMENTO EVALUATIVO DE LOS SABERES DA LENGUA PORTUGUESA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA

Instrumento avaliativo dos saberes de língua portuguesa na formação inicial de alunos do curso de Pedagogia

Dirce Charara MONTEIRO

Introdução

A maioria dos alunos que ingressa nos Cursos de Pedagogia tem apresentado um domínio bastante insatisfatório da Língua Portuguesa. Diante desse quadro, a pergunta que o professor formador faz é: Que saberes sobre língua materna são fundamentais para o futuro desempenho docente desses alunos? Esse questionamento levou à realização de uma pesquisa abrangente com o objetivo geral de avaliar a aquisição de saberes sobre Língua Portuguesa pelos alunos de um Curso de Pedagogia de uma faculdade particular de uma cidade do interior de São Paulo, Brasil.

A pesquisa foi proposta para ser desenvolvida em três etapas: a) levantamento de pesquisas sobre o tema, nos bancos de dados da base Scielo, nos sites dos principais programas de pós-graduação em educação paulistas e no site da

ANPed; b) identificação dos saberes de Língua Portuguesa necessários para a formação inicial do professor I para a docência em Língua Portuguesa e busca dos fundamentos teóricos para a elaboração de uma proposta de formação docente que contemple os saberes necessários à atuação nos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa; c) elaboração, aplicação e avaliação dos resultados obtidos por meio de um instrumento de avaliação dos saberes adquiridos pelos futuros docentes no final do terceiro ano, momento em que os alunos já cursaram todas as disciplinas voltadas para Língua Portuguesa, foco deste capítulo.

Considerando que esse instrumento foi elaborado para avaliar o conjunto de saberes identificados, na segunda fase da pesquisa, como fundamentais, é necessário apresentar, inicialmente, quais são eles e quais as disciplinas curriculares cursadas pelos futuros professores em sua formação inicial que contemplam esses saberes. Nesse sentido, serão apresentados na próxima subseção, alguns fundamentos dessa abordagem bem como os conteúdos das disciplinas cursadas.

Alguns fundamentos

O tema saberes docentes, que vem sendo objeto de pesquisas internacionalmente desde a década de oitenta (Almeida e Biajone, 2007), mantém sua relevância na formação inicial e continuada de professores. A maioria dos teóricos que pesquisaram o tema dos saberes docentes afirma que conhecer o conteúdo a ser ensinado é um saber fundamental (Shulman, 2004, Tardif, 2002, Borges, 2004).

Para Shulman (2004), o professor precisa de uma base de conhecimento (*knowledge base*), entendida como o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

Tardif (2002) considera o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Dentre as várias fontes sociais de aquisição desse saber plural, estão os saberes adquiridos na formação profissional para o magistério, foco deste capítulo.

Borges (2004), referência importante sobre o tema saberes, defende que apenas o domínio dos saberes não é suficiente, mas que é fundamental, de acordo com a maioria dos professores entrevistados por Borges (2004), saber como transmití-los. Tardif e Moscoso (2007), em consonância com Borges, argumentam que os saberes são importantes, mas que precisam estar relacionados à prática pedagógica que está sujeita a múltiplos condicionantes e constituirá um desafio para o sucesso profissional do professor.

Concordamos com Borges (2004) e com Tardif e Moscoso (2007) sobre a ênfase na prática pedagógica na formação inicial dos professores, mas reforçamos que o domínio do conteúdo antecede a atuação prática ou pode até mesmo acontecer, ainda na formação inicial, se a metodologia adotada incluir a preocupação de relacionar os conhecimentos teóricos com exemplos de situações práticas, minimizando a separação entre teoria e prática apontada no mapeamento realizado na primeira fase desta pesquisa, como um dos problemas identificados pelos futuros professores em sua formação inicial.

Embora reconheçamos, de acordo com Tardif (2004), que os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes durante sua trajetória pessoal e profissional, nosso interesse está voltado para os saberes adquiridos na formação profissional para o magistério, mais especificamente no curso de Pedagogia. Sendo assim, para que esses alunos de Pedagogia consigam, ao final do Curso de Licenciatura, melhorar seu desempenho tanto na produção textual oral como na escrita, foi preciso implementar uma proposta pedagógica que oferecesse os saberes relacionados a situações práticas (Monteiro, 2021) para que sejam capazes de atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente alfabetizando e desenvolvendo a competência linguístico-textual de seus futuros educandos.

Essas duas afirmações é que ofereceram o norte para as disciplinas de Língua Portuguesa desenvolvidas no curso de Pedagogia. Sendo assim, consideramos como ponto de partida o domínio do conteúdo sempre aliado às reflexões metodológicas.

Selecionando saberes

Para a seleção dos saberes de língua portuguesa, a fonte inicial foram as orientações oficiais contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa -PCN (Brasil, 1997) e na Base Nacional Comum curricular -BNCC (Brasil, 2017).

A concepção teórica subjacente ao ensino de língua portuguesa está alinhada com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (Brasil, 1997) e a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, fundamentando-se no dialogismo para a construção de sentidos e considera o trabalho com gêneros textuais (Bakhtin, 2003; Schneuwly, B. e Dolz, J., 2004) como o eixo da prática pedagógica em língua portuguesa. Os PCNs reiteram que "a unidade básica de ensino só pode ser o texto" (Brasil, 1997, p.29). Embora o foco da Base nacional curricular comum, BNCC (Brasil, 2017) esteja voltado para o conceito de competência, na área de Língua Portuguesa, os fundamentos

linguístico-textuais não se alteraram, e foram ampliados, mas, segundo o próprio documento, continuam a se apoiar na abordagem teórica adotada pelos PCN (1997).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Sendo assim, na formação inicial para o ensino de Língua Portuguesa, é preciso além de dar conta de duas difíceis tarefas - formar leitores e produtores de texto- ainda será exigido do professor o domínio de outros conhecimentos necessários para o ensino dessas duas competências básicas, como, por exemplo, gramática ("análise linguística" na BNCC), ortografia, entre outros.

Saberes linguísticos

Considerando o domínio insuficiente de língua portuguesa da clientela dos cursos de Pedagogia noturnos, e a necessidade de preparar profissionais competentes que sejam capazes de formar leitores e produtores de texto, que saibam se expressar de acordo com a norma culta, no currículo do curso objeto de análise, foram inseridas, no primeiro ano, duas disciplinas semestrais, especificamente voltadas para o aperfeiçoamento da língua materna, intituladas Leitura e interpretação de textos e Laboratório de Redação.

Nelas foram trabalhados os seguintes tópicos: a) relação entre a língua falada e a escrita, com base em Koch e Elias (2012) e Marcuschi (2003); b) uma revisão de conteúdos gramaticais básicos e a nova ortografia; c) leitura, interpretação e produção de textos coesos e coerentes de gêneros variados, com base em Solé (2009), Koch (1997), Koch e Travaglia (2013), entre outros.

A justificativa para a inclusão de saberes referentes à relação entre a língua falada e a língua escrita está relacionada com um dos principais problemas na escrita desses alunos, pois a maioria escreve como fala, sem considerar as especificidades de cada uma das modalidades. As atividades realizadas com os futuros professores sobre as diferenças entre essas duas modalidades foram, principalmente, exercícios de reescrita de textos, solicitando que retirassem as marcas de oralidade.

No decorrer do semestre, também foi oferecida uma revisão gramatical dos itens considerados fundamentais, a saber: acentuação, pontuação, crase e noções básicas de morfologia. É importante lembrar que a revisão dos elementos grama-

ticais foi feita, sempre que possível, levando em conta as caraterísticas do gênero que estava sendo focalizado. Assim, por exemplo, a revisão de tempos verbais do passado ocorreu juntamente com o estudo de textos dos gêneros narrativos, como notícias, contos, entre outros.

Um saber considerado fundamental na atividade de leitura refere-se ao domínio das estratégias necessárias para a formação de um leitor autônomo, conforme Solé (2009). Dentre elas, foram enfatizadas a estratégia de reconhecimento do gênero textual (Bakhtin, 2003; Schneuwly e Dolz, 2004), analisando as características dos principais gêneros objetos de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber: bilhetes, convites, contos, receitas, bulas, cartaz, folheto, entre outros. Segundo Solé, o reconhecimento do gênero textual é uma das estratégias mais importantes para a compreensão textual, constituindo um facilitador para o entendimento do texto, pois já cria algumas expectativas no leitor quanto a sua estrutura.

Outra estratégia bastante enfatizada foi a capacidade de realizar inferências devido à dificuldade, observada na leitura dos alunos da Pedagogia, de recuperar informações não presentes no texto e necessárias para a sua compreensão.

Nas disciplinas do segundo ano, o foco principal foram os saberes necessários ao professor alfabetizador, contemplando fundamentos linguísticos (Lemle, 1987; Cagliari, 2000) e questões relacionadas à metodologia da alfabetização, com base em Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1991), Soares (2003), Monteiro e Sborowski (2006), Cagliari (2007), Silva (2007), Carvalho (2012), entre outros, sempre relacionando os saberes com a sua aplicação na elaboração de atividades de alfabetização.

Dentre os fundamentos linguísticos foi discutida, inicialmente, a distinção entre língua e linguagem, apresentando os diferentes tipos de signos, com destaque para o conceito de signo linguístico. A compreensão da dualidade do signo linguístico composto de um significante (sons ou letras) e de um significado é fundamental para o trabalho inicial do professor no ensino - aprendizagem da escrita. A partir do conceito de signo linguístico é possível entender que qualquer alteração no significante provocará um significado diferente.

Na sequência, foram retomados os objetivos de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com as orientações oficiais constantes da Base nacional comum curricular (BNCC) (Brasil, 2017), com foco nos fundamentos linguísticos necessários para o professor alfabetizador: a produção dos sons, fonemas consonantais e vocálicos do português e a relação entre fonemas e letras.

Esses saberes são fundamentais pois a inexistência de uma correlação biunívoca entre os sons (33) e as letras (26) dá origem a muitas dificuldades para os

alfabetizandos. Um exemplo é o som /s/ que pode ser representado pela letra <s>, pela letra <c >, ou pelo dígrafo <ss>. O professor, além de entender a razão dessas dificuldades, deve ser capaz de saber propor atividades para que o aluno aprenda a representar na escrita os sons para os quais existe mais de uma possiblidade de representação gráfica.

É importante reforçar que esses conceitos foram sempre apresentados, seguidos de atividades práticas, enfatizando a importância desses saberes para o alfabetizador.

Ditongos, tritongos e hiatos, a estrutura da sílaba em português e a divisão silábica foram temas revisados na sequência, considerando a necessidade desses saberes na fase inicial da aquisição da escrita.

A questão da variação linguística também foi discutida, principalmente se considerarmos que os futuros professores poderiam ter que lidar com a variedade menos culta dos alunos de periferia, que, certamente, apresentam mais dificuldades na representação escrita. Os futuros professores também foram alertados sobre como lidar com o preconceito envolvido no uso dessa modalidade e sobre formas de atuar em sala de aula, levando o alfabetizando ao domínio da norma culta exigida na escola.

Além da identificação das características dessa modalidade com base em Soares (1999), Bortoni-Ricardo (2004), em vídeos do personagem Chico Bento, de Maurício de Souza, os futuros professores foram orientados a elaborarem atividades para esse tipo de aluno.

De posse desses fundamentos foram discutidas algumas dificuldades mais frequentes na escrita apresentadas pelos escolares e que seriam enfrentadas pelo professor no processo de alfabetização, tendo sido apresentada uma proposta de categorização dos erros com base em Zorzi (1998) e Cagliari (2000). Dessa forma foi possível discutir as causas dos erros, ora causados pela influência da oralidade ("escreve como fala"), ora por problemas de múltiplas representações na escrita. Nesse sentido, alguns erros ortográficos, de acordo com os PCNs (1998), apresentam uma regularidade, que, se percebida pelos alunos, pode ser evitada. É o caso de <r> simples no início de palavra indicando o som de /R/ vibrante, <m> antes de < p>e <b>, entre outros.

Apresentados os fundamentos linguísticos considerados importantes para o professor alfabetizador, o módulo dois da disciplina foi voltado para a discussão metodológica no processo de alfabetização. Os conceitos de letramento e alfabetização constituíram o ponto de partida para essa discussão e os autores que oferecerem bases para esses saberes foram Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky

(1991), Monteiro e Sborowski (2006), Cagliari (2007), Carvalho (2012), entre outros. A parte empírica consistiu na análise de materiais didáticos para alfabetização, com base em roteiro elaborado pela pesquisadora.

Os conteúdos das disciplinas do terceiro ano - Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia III e IV- privilegiaram o estudo da variedade textual existente bem como a metodologia do ensino dos gêneros textuais mais frequentes, identificando as características de cada um deles e propondo sequências didáticas (Schneuwly e Dolz, 2004, Guimarães, Campani-Castilhos e Drey, 2008) e atividades práticas para o seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, área de atuação do professor polivalente.

Coll e Teberosky (2000) forneceram fundamentos importantes sobre os conteúdos essenciais a serem trabalhados da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, com destaque para um aprofundamento da comunicação oral, pouco desenvolvida nas atividades escolares.

Um projeto de extensão intitulado Ler é a Solução, do qual participam todos os professores do curso de Pedagogia, já na 13º edição neste ano de 2021, tem colaborado para ampliar os saberes dos alunos da Pedagogia em relação à leitura. Resumidamente, para cada série, são indicadas algumas obras para leitura. Os alunos escolhem pelo menos três obras para leitura num período de três meses, durante os quais os professores que indicaram as obras escolhidas pelos alunos trocam informações e esclarecem as dúvidas surgidas durante a leitura. No final desse período os alunos devem entregar para o professor da classe que indicou a obra, um diário de bordo, no qual deve ter anotado suas impressões, dificuldades, trechos da obra lida que mais gostou. Os alunos que concluem as leituras recebem certificado de participação em evento festivo, no qual são programadas palestras, depoimentos dos alunos e sorteio de livros. Esse projeto, que se repete anualmente, tem motivado nossos alunos para a leitura, contribuindo para que tenhamos, ao final do curso, professores leitores.

Metodologia

Ao final das disciplinas voltadas para os saberes necessários aos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, foi realizada a etapa final da pesquisa, foco principal deste capítulo, cujos procedimentos metodológicos adotados são descritos a seguir:

a) Elaboração de um instrumento avaliativo com questões propostas com a preocupação de não apenas avaliar se os principais conceitos teóricos foram

adquiridos, mas também verificar a competência dos futuros pedagogos em mobilizar os saberes necessários para a solução de algumas situações do quotidiano escolar. (Apêndice A)

b) Aplicação do instrumento avaliativo. Esta fase exigiu a aprovação do Comitê de Ética da UNIARA, já obtida sob o Parecer 3.723.683.

A aplicação do instrumento, antes prevista para ser feita presencialmente com os alunos, em razão da pandemia, teve que ser feita de forma remota, com o seguinte procedimento: uma professora da turma do 4º ano colaborou, cedendo uma de suas aulas e postando um convite da pesquisadora explicando a importância de responderem às questões do instrumento avaliativo e de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que seria enviado juntamente com o instrumento avaliativo. Em seguida, foi enviado o instrumento por meio do meet.google no horário da aula dos alunos, cedido pela professora.

Os alunos foram orientados para responderem individualmente, sem qualquer material de consulta, para que os resultados da pesquisa fossem fidedignos.

Os alunos tiveram aproximadamente 1h30 minutos para responderem às questões propostas e a pesquisadora esteve presente online para responder a quaisquer dúvidas que surgissem durante a aplicação.

c) Além do instrumento avaliativo aplicado remotamente, foi analisada também a última redação realizada pelos alunos ao final do terceiro ano, para verificar saberes relacionados à produção de textos dissertativos.

d) Análise e discussão dos principais resultados obtidos com a aplicação do instrumento avaliativo bem como com a análise da dissertação apresentada, à luz dos fundamentos teóricos selecionados.

e) Devolutiva individual, por e-mail, aos alunos dos resultados do instrumento avaliativo e da dissertação, apontando os pontos positivos e as lacunas identificadas bem como o oferecimento de orientação para complementarem os saberes insatisfatoriamente avaliados.

Resultados

Os saberes testados no instrumento elaborado para a avaliação dos saberes de língua portuguesa necessários ao professor alfabetizador estão relacionados aos tópicos a seguir: a) relação oralidade-escrita; b) variação linguística; c) sondagem da etapa de alfabetização; d) relação fonemas-letras; e) análise de erros nas produções de escrita; f) gêneros textuais: características; g) estratégias de leitura; h) produção textual.

Os principais saberes mobilizados satisfatoriamente pela maioria das alunas referem-se:

a) "à reescrita do texto de uma criança na fase inicial de aquisição da escrita" (Cagliari, 1990, p. 135) de acordo com a norma culta, retirando algumas marcas de oralidade, inserindo recursos coesivos e corrigindo erros ortográficos de várias naturezas.

b) à identificação da etapa de alfabetização a partir da análise de um texto produzido por aluno na fase inicial de aprendizagem da escrita.

c) ao reconhecimento de gêneros textuais (charge, convite) e das características dos gêneros identificados.

d) à mobilização de estratégias de leitura, revelando capacidade de fazer as inferências necessárias para a compreensão da charge apresentada no instrumento avaliativo.

e) à capacidade de produção de um texto dissertativo.

Dentre os saberes que necessitam de aprofundamento, para algumas alunas, citamos:

a) a compreensão das diferenças entre a modalidade oral e a escrita, eliminando algumas marcas de oralidade ainda presentes no texto dissertativo;

b) compreensão do papel da escola em apresentar ao aluno uma variedade linguística mais formal e que lhe será exigida pela sociedade, sem desconsiderar a variedade menos culta por ele utilizada;

c) necessidade de, apesar de identificarem corretamente a etapa de alfabetização a partir de um texto de aluno no início do processo de alfabetização, saber justificar sua resposta. Foi sentida a necessidade de aprofundamento desse saber sobre as características da escrita de cada etapa do processo de alfabetização, pois esse conhecimento vai oferecer ao professor indicações das atividades necessárias para auxiliar o aluno a avançar nesse processo.

Os resultados do Instrumento Avaliativo, acompanhados de indicações de leituras para suprir as lacunas identificadas nos saberes de língua portuguesa, foram enviados às alunas e também auxiliarão as professoras responsáveis pela formação inicial de futuras alfabetizadoras a aperfeiçoar sua prática.

Considerações finais

O objetivo desta etapa final da pesquisa foi verificar, por meio do instrumento avaliativo elaborado, quais saberes de língua portuguesa necessários para a atuação

do futuro professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram adquiridos e mobilizados na resolução das questões propostas neste instrumento.

Os resultados desta pesquisa colaborarão com a prática pedagógica da docente responsável pelas disciplinas que poderá fazer ajustes no sentido de aperfeiçoá-la.

Os demais profissionais que atuam na formação inicial dos pedagogos, nas disciplinas com conteúdos de Língua Portuguesa, também poderão ser beneficiados com esses resultados auxiliando-os na identificação dos aspectos que se revelarem insatisfatórios na avaliação realizada.

Referências

Almeida, G. de (2005) *O sonho de Marina*. Melhoramentos.

Almeida, P. C. A. e Biajone, J. (2007) Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*. *33*(2) https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/?format=pdfylang=pt

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.

Bilac, O. *Poesias infantis* (1929), Francisco Alves, 1929. https://oempregoeseu.com/2021/04/30/a-patria-olavo-bilac/

Borges, C. M. F. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Junqueira e Marin.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular* (2017).
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Cagliari, L.C. (2000). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione

Cagliari, L.C. (2007). Alfabetização - o duelo dos métodos. In: Silva, E.T. (Ed.) *Alfabetização no Brasil:* questões e provocações da atualidade. 1 ed. pp. 51-72. Autores Associados.

Carvalho, M. (2012). *Alfabetizar e letrar*. Vozes.

Coll, C.; Teberosky, A. (2000). *Aprendendo Português*: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série. Ática.

Ferreiro, E. (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez/Autores Associados.

Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
Guimarães, A.M.M; Campani-Castilhos, D. y Drey, R.F. (2008). *Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental.* Mercado de Letras.
Koch, I.V. e Elias, V. M.E. (2012). *Ler e escrever:* estratégias de produção textual. Contexto.
Koch, I.V. (1997). *A coesão textual*. Contexto.
Koch; I.V. e Travaglia, L.C. (2013). *A coerência textual*. Contexto.
Lemle, M. (1987). *Guia teórico do alfabetizador*. Ática.
Marcuschi, L.A. 2003. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez.
Meireles, C. (2009) *Ou isto ou aquilo*. Global.
Monteiro, D.C. y Sborowski, L.R. (2006). Dificuldades no processo de alfabetização: uma questão metodológica? *Revista UNIARA, v. 10.* https://revistarebram.com/index.php/revistauniara
Monteiro, D.C. (2008). Teoria e prática na formação de professores. *Cadernos da Pedagogia*. http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp
Monteiro, D.C. (2016) Saberes linguístico-textuais na formação inicial do professor alfabetizador. *Actas XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, São Paulo, Brasil.
Monteiro, D. C. (2021). Identificação dos saberes de língua portuguesa na formação inicial de alunos de um curso de pedagogia: uma proposta pedagógica. In: E.M. Senhora. (Ed.). *Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente* 2.V.2, pp. 28-38. Atena Editora.
Monteiro, D. C. (2020). Bases para a elaboração de uma proposta pedagógica para alunos com defasagem na alfabetização. In: A. J. N. da Silva, (Ed.). *A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura 2. 1 ed.; V. 2*, pp. 165-174. Atena Editora.
Moraes, V. de. (2019). *Arca de Noé*. Companhia das Letrinhas.
Meireles, C. (2012). 7 ed. *Ou isto ou aquilo*. Global.
Schneuwly, B. y Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
Silva, E.T. (org.) (2007). *Alfabetização no Brasil*: questões e provocações da atualidade. Autores Associados.
Soares, M.B. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação. 19* (2) https://www.scielo.br/j/rbedu/
Soares, M.B. (1999). *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. Ática.
Solé, I. (2009). *Estratégias de Leitura*. Penso.
Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: the wisdom of practice essays on*

teaching and learning to teach. Jossey-Bass.
Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
Tardif, M. e Moscoso, J. (2018). A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. *Cad. Pesq*. 48 (168) http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf
Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever*: a apropriação do sistema ortográfico. Artes Médicas.

Agência financiadora: Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular-FUNADESP

APÊNDICE A

INSTRUMENTO AVALIATIVO

Nome:_____

E-mail:_____

Queridas alunas do 4º ano, preciso muito de sua colaboração para avaliar alguns saberes adquiridos (ou não) durante as minhas disciplinas.

Se não souberem a resposta a alguma das questões, deixem em branco.

Prometo retornar os resultados obtidos, individualmente, por e-mail ou na classroom.

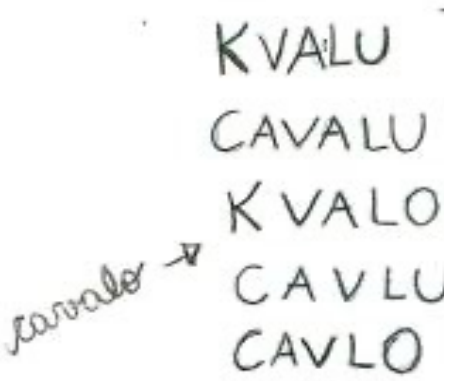
Vocês não levarão mais do que meia hora para responder às questões abaixo.

Antes de fazerem a atividade, leiam o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que será enviado juntamente com a atividade, no qual explico os objetivos da pesquisa e assinalem com um X Concordo ( ) Não concordo ( ) .

CONTO COM A COLABORAÇÃO DE TODAS!

GRATIDÃO!

1. Decida em que etapa da aquisição da escrita se encontra este aluno de acordo com Emília Ferreiro (1985):



a) Pré-silábico ( )

b) Silábico com valor sonoro ( )

c) Silábico sem valor sonoro ( )

d) Silábico-alfabético ( )

e) Alfabético ( )

Justifique sua resposta:

2. Este texto foi escrito por uma criança na fase inicial de aquisição da escrita (CAGLIARI, 1990, p. 135)

Reescreva o texto de acordo com a norma culta, retirando as marcas de oralidade, inserindo recursos coesivos e corrigindo erros ortográficos ou de trocas de fonemas:

Era uma vez uma bela ador mesida
que chamava Elizabéte apareseu
umbripi abechou tivagarinho e oseste
anão dimirarão é lalevãotou e falou
quei é voce eu sou obrisipi um prisipe
obrisipi falou euquérocaza com vose
eu tabeiquéro cazar comvoce vivérão
fezes para sebre nacasté lo cazarão
parasebre.

3.Você reconhece o gênero do texto abaixo?

Fonte: http://www.ivancabral.com/p/uso-das-charges.html

Gênero:_____

Que inferência necessita ser feita pelo leitor para entender o conteúdo do texto?

_____
_____

4. Em sua opinião, quais seriam as atitudes corretas de um professor ao ensinar um aluno que fala como o Chico Bento, personagem de histórias em quadrinhos de autoria de Maurício de Sousa, e que é muito popular entre as crianças?

Fonte: adaptada de https://aminoapps.com/c/cartoonnetwork_amino/page/item/chico-bento.com

_____
_____
_____
_____
_____

5. Analise o texto abaixo:

Espero você na minha festa de aniversário.
Dia: 30 de agosto.
Horário: 18 h
Local: Rua São Bento, 346.
Fonte: organizado pelo autor, 2020.

Identifique:

a) O gênero do texto : _____

b) A função:_____

c) Está bem escrito?_____

d) O que falta?_____

6. Leia estes poemas e aponte pelo menos duas características dos poemas escritos para criança e que estão presentes nos textos "O relógio", de Vinicius de Moraes (2019) e "Jogo de bola" de Cecília Meireles (2009):

O relógio (Vinicius de Moraes)	Jogo de Bola (Cecilia Meireles)
Passa, tempo, tic-tac	A bela bola
Tic-tac, passa, hora	rola.
Chega logo, tic-tac	a bela bola do Raul.
Tic-tac, e vai-te embora	Bola amarela,
Passa, tempo	a da Arabela.
Bem depressa	A do Raul,
Não atrasa	azul.
Não demora	Rola a amarela
Que já estou	e pula a azul.
Muito cansado	A bola é mole,
Já perdi	é mole e rola.
Toda a alegria	A bola é bela,
De fazer	é bela e pula.
Meu tic-tac	É bela, rola e pula,
Dia e noite	é mole, amarela, azul.
Noite e dia	A de Raul é de Arabela,
Tic-tac	e a de Arabela é de Raul.
Tic-tac	
Dia e noite	
Noite e dia	

a)_____

b)_____

7. Leia os trechos dos poemas “O sonho de Marina” de Guilherme de Almeida (1941) e “A pátria” de Olavo Bilac (1929), publicado pela primeira vez em 1904, e identifique os temas preferidos das primeiras poesias escritas especialmente para crianças no Brasil.

a) O sonho de Marina (Guilherme de Almeida)	b) A pátria (Olavo Bilac)
Todos sabem que Marina é muito boa menina, embora tal não pareça, porque é um pouquinho travessa... Estudiosa, comportada, anda sempre muito asseada, ouve a mamãe, não reclama, vai cedinho para a cama. [...]	Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste! Criança! não verás nenhum país como este! Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta! A Natureza, aqui, perpetuamente em festa, É um seio de mãe a transbordar carinhos. Vê que luz, que calor, que multidão de insetos! Vê que luz, que calor, que multidão de insetos! Vê que grande extensão de matas, onde impera Fecunda e luminosa, a eterna primavera![...]

8. O que diferencia a literatura infantil da literatura em geral? Aponte pelo menos duas especificidades:

_____
_____

Capítulo 16

LA PLATAFORMA MOODLE COMO INNOVACIÓN SEMIPRESENCIAL, PARA MEJORAR PROCESOS DE TITULACIÓN EN PEDAGOGÍA

A plataforma Moodle, como uma inovação mista, para melhorar os processos de qualificação em Pedagogia

Héctor Hernando FERNÁNDEZ RINCÓN

Introducción

Esta ponencia, es el reporte del avance de investigación que se tiene hasta la fecha, de un estudio que busca identificar el impacto que tiene el uso de la plataforma Moodle, en la modalidad semipresencial, en un curso que busca que los estudiantes, del último año, de la licenciatura en pedagogía (LP) en la Unidad Ajusco (UA) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), hagan su proyecto de titulación.

Esta ponencia está estructurada en siete partes. En la primera se expone lo que fue la delimitación del problema; en la segunda, se presentan las características del grupo en el que se intervino; en la tercera, se sintetiza el diagnóstico de inicio; en la cuarta, el diseño de intervención; en la quinta, compuesta por varias subpartes, se describe lo que fue en sí la puesta en práctica; la sexta, es la eva-

luación y la séptima el análisis. Para finalizar, se enlista una serie de reflexiones a manera de conclusiones del trabajo.

Delimitación del problema

Se parte de la hipótesis de que un apoyo didáctico virtual, en este caso el uso en la modalidad semipresencial de la plataforma Moodle, puede constituir un diferencial que mejorará, significativamente, el desarrollo de habilidades y destrezas que se expresan en la posibilidad de que estudiantes de séptimo semestre de la LP de la UPN, en la UA, desarrollen un proyecto de titulación.

El estudio consistió básicamente en diseñar e implementar un curso taller cuyo objetivo central era que, al finalizar el mismo, los estudiantes, tuvieran concluido su proyecto de titulación.

El marco teórico

Los problemas con la titulación en educación superior

Primero que todo se debe establecer que es el índice de titulación el valor numérico que indica la relación existente entre el número de egresados y los titulados en un programa de estudios universitarios; en este sentido es importante visualizar que, para el 2015, en México, según la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (en adelante ANUIES), sólo se han titulado el 54% de los egresados.

Es muy importante diferenciar los valores que existen entre la eficiencia terminal y el índice de titulación; porque bien es sabido que no todos los estudiantes que egresan de una carrera se titulan.

La no titulación es una situación que afecta de manera dramática el ingreso y el reconocimiento laboral del egresado pues, al estar en la condición de "pasante" no va a obtener el nivel salarial e, incluso la legalidad que el desempeño profesional requiere.

Son diversas las causas de la no titulación. Autores como López, Salvo y García (1989) identifican dos tipos de factores en este fenómeno: los académicos y los administrativos.

En este estudio interesa ubicar el aspecto académico relacionada con la calidad de la formación que puede o no capacitar al estudiante para que tenga las habilidades y los conocimientos necesarios para construir un proyecto de titulación

que sea aceptado por la comisión de titulación que es la instancia institucional que lo valida, en la LP, de la UPN, en la UA.

En el caso concreto de la LP, de la UPN, en la UA, al llegar al último año, los estudiantes ya han participado en seis (6) seminarios relacionados con el tema de la investigación educativa, que, se supone, es el espacio curricular en el que desarrolla los conocimientos y las habilidades para estar en condiciones de elaborar su proyecto de titulación.

La modalidad semipresencial

Juca y Carrión (2020) plantean que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han llevado a que las universidades en todo el mundo tengan que empezar a usar los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) para innovar sus procesos de enseñanza-aprendizaje. "Estos entornos han introducido nuevos modelos de impartir los conocimientos entre los que se destaca el blended learning o b-learning, una combinación del aprendizaje presencial con el no presencial, ya que se presenta como una alternativa a la formación en la educación superior, optimizando recursos y disponibilidad de tiempo" (Juca y Carrión, 2020, p. 215).

Al b-learning también se le conoce como modalidad semipresencial porque, tal como lo plantean estos autores, combina la formación presencial con la modalidad en línea. Además, aporta a la enseñanza la flexibilidad en dimensiones de tiempo y espacio, acceso a multiplicidad de recursos además de los ofrecidos por el docente, nuevos modos de interacción entre las figuras educativas, el incremento de la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso, así como la incentivación al desarrollo de habilidades digitales (Ibañez, Crosetti, Garcías y Cervera, 2018).

La plataforma Moodle

Moodle es el acrónimo de Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizaje Modular Orientado a Objetos Dinámicos).

El motivo por el cual se optó por usar la plataforma Moodle es porque se considera que en ésta se pueden crear y adaptar materiales didácticos usando las TIC para que los estudiantes tengan a su disposición, todos los días, durante sus 24 horas de cada uno, una especie de repositorio de diverso tipo de materiales didácticos que le permitirán comprender y desarrollar su proyecto de titulación.

La plataforma Moodle, en este estudio, se usó "fuera del aula", de tal manera, que el tiempo de clase (presencial) se usó para que el docente pudiera explicar las temáticas, mostrar ejemplos y atender la dudas que platearan los estudiantes.

Murphy (2003) plantea que la plataforma Moodle, es un AVA invaluable para mejorar los procesos de formación universitaria ya que posee diverso tipo de herramientas que se convierten en una segunda vía, complementaria, para seguir desarrollando el proceso de enseñanza (iniciado en forma presencial). En este sentido se puede explicitar que en la plataforma Moodle se pueden compartir (subir) recursos de todo tipo como archivos (en Word, pdf, ppt, etc.), videos, tutoriales, url (enlace con diversas páginas de internet). De igual manera cuenta con cuenta con herramientas de comunicación sincrónica o asincrónica como foros, chats y, de igual manera, se pueden asociar plataformas para realizar videoconferencias.

El constructivismo social

Este paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje es el resultante de una muy inteligente combinación de los postulados de Piaget y de Vygotski. De manera fundamental plantea que en el proceso de aprendizaje activo es el estudiante el que debe construir el conocimiento. Este será un proceso evolutivo, en etapas y que, además, se hace de manera colectiva en una interacción permanente con los otros que bien pueden ser sus compañeros o el mismo profesor.

Hernández Rojas (1998) relaciona los aportes de este paradigma con el establecimiento de una especie de triángulo abierto, en donde el sujeto (el estudiante) y el objeto (de conocimiento) se relacionan a través de los "andamiajes" socioculturales (provistos didácticamente por el docente), en donde de manera abierta y directa, actúa también el contexto sociocultural que propicia, en proceso, la reelaboración o construcción (aprendizaje) del conocimiento.

En este sentido, un profesor puede propiciar el desarrollo del estudiante a través de la adquisición de herramientas que le permitan tener una vida escolar y personal satisfactoria. Esta intervención realizada por el profesor es un "andamiaje" controlado, más allá de la capacidad del estudiante, que permite a los sujetos novatos resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta (González y Avelino, 2016).

Se trata entonces, de que el profesor sea el encargado de dinamizar el grupo y asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento (Paulsen, 1992).

En general, el profesor motiva a los alumnos analizando sus representaciones, dando repuestas y consejos sobre las representaciones y sobre todo cómo aprender a realizarlas, así como estimular la reflexión y la articulación sobre lo aprendido (Jonassen, 2000). El principio de estos aprendizajes es la interacción social entre el asesor y los estudiantes, y en esta situación cooperativa se puede aprender de las experiencias de otros. En síntesis, la función principal del constructivismo sociocultural, en un contexto académico, es permitir la construcción del por parte del estudiante.

Caracterización del grupo de estudiantes

En este curso-taller, semipresencial se trabajó con un grupo compuesto por 30 estudiantes que tenían las siguientes características:

- 23 (76%) estudiantes tenían entre 20 y 25 años.
- 26 (86%) eran mujeres.
- 14 (46%) trabajan laboralmente.
- 21 (70%) viven con sus padres.
- 20 (66%) tienen conexión a internet en sus hogares.
- 26 (86%) tiene computadora en el hogar.
- 14 (46%) tardan más de 2 horas en trasladarse del hogar a la universidad.
- 27 (90%) usan transporte público para llegar a la universidad.
- 2 (6%) tienen padres titulados en universidad.
- Ninguno dedica más de 15 horas a la semana para hacer trabajos escolares.
- 29 (96%) saben usar Word.
- 5 (16%) han estado inscritos en algún curso en línea.

Diagnóstico

Al aplicar el examen a los participantes sobre el conocimiento que tenían acerca de los elementos que debe tener un proyecto de titulación en la LP de la UPN se obtuvo el siguiente promedio de calificación para cada una de las preguntas:

- Elementos que constituyen un proyecto de titulación (3.2/10).
- Descripción del problema de (3.0/10).
- Delimitación del problema (2.8/10).
- Construcción de la pregunta de indagación (3.2/10).

- Planteamiento de los objetivos (3.1/10).
- Ubicar el proyecto en algún tipo de metodología (2.0/10.).
- Establecer las categorías centrales en la delimitación del problema (2.5/10).
- Desarrollo del marco teórico (2.9/10).
- Definición del universo y la muestra servirá como referente empírico (1.6/10).
- Selección de los instrumentos para recopilar los datos (2.6/10).

El promedio de la calificación obtenida por todos los estudiantes fue de 2.6/10. En un sentido general se puede afirmar que los estudiantes reprobaron el examen sobre el conocimiento previo que tenían sobre los elementos que debe tener un proyecto de titulación en la LP de la UPN en la UA.

Diseño de la intervención

Se estableció que el contenido del curso-taller se organizara en cuatro grandes unidades que correspondían igualmente a los bloques que debería tener el proyecto de titulación: el problema, el marco teórico, la metodología y las fuentes de información (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Para el apartado del problema se explica, además, que debe estar compuesto por los siguientes elementos: la descripción, su delimitación, la pregunta de investigación, su justificación y el objetivo. En consecuencia, en el curso-taller (en la plataforma) se desarrollan estos elementos y se muestran ejemplos que le sirvan al estudiante como referencia para que pueda, él mismo, elaborar estos elementos en la construcción de su problema para el documento de titulación.

En el apartado de la metodología se muestra que ésta debe desarrollar lo que es el tipo de investigación, los instrumentos para la recogida de datos, la muestra y el cronograma.

El modelo didáctico de cada unidad estaba constituido por el objetivo del tema, la síntesis del contenido, las actividades de aprendizaje y la bibliografía.

En el desarrollo de la síntesis de la unidad, el contenido se enriquecía agregando videos y ppt.

Las actividades de aprendizaje estaban asociadas a la realización de trabajos concretos que se relacionaban con el desarrollo del proyecto por parte del estudiante. Estas elaboraciones de los estudiantes debían subirse a la plataforma (en forma de tareas), para la revisión del asesor. El asesor revisaba y retroalimentada cada avance para lo cual usaba una clave de colores que le indicaba al estudiante lo que estaban bien y lo que debía mejorar.

La bibliografía principal se subía a la plataforma como archivo en pdf (que el estudiante podía consultar e incluso bajar a su disco duro).

La lógica del curso es que el estudiante diseñe y desarrolle, de manera individual, su proyecto de titulación. Este hecho está fundamentado en el consenso que hoy existe en el sentido de que de lo que se trata es de "aprender haciendo". No se trata de solo una reflexión teórica (Sánchez Puentes, 2014).

La intervención pedagógica se realiza, en al menos siete momentos que constituyen una especie de espiral (figura 1): inicia con una clase presencial en donde se explica, de manera clara, cada uno de los elementos que constituyen al proyecto de titulación. Para desarrollar este momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor se apoya en ppt y su palabra fundamentalmente. El contenido puede ser teórico, aunque también se recurre mucho a los ejemplos prácticos extraídos de experiencias concretas. En este momento de la formación el estudiante participa preguntando, opinando e incluso contradiciendo lo que afirma el docente.

En el segundo momento, que se realiza en línea, el estudiante accede a la plataforma Moodle en donde encontrará una síntesis de la lección (en Word), así como ppt y videos que complementan la formación desarrollada de manera presencial. De igual manera, en la plataforma Moodle, el estudiante encontrará materiales en PDF que, a manera de bibliografía, amplía el desarrollo de los contenidos desarrollados tanto de manera presencial como ampliada a través de la síntesis, los videos y los diversos ppt que el docente ha desarrollado para facilitar su comprensión.

En el tercer momento, dado que el paradigma dentro del cual se diseñó la intervención pedagógica se ubica en el marco del constructivismo social, se considera que el estudiante debe participar de manera permanente en la construcción de los conocimientos; para ello, tiene que empezar a concretar su proyecto de titulación elaborando versiones que serán revisadas y retroalimentadas por el asesor. El diseño del curso taller se hizo de manera tal que los diversos productos que va elaborando el estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conducirán inequívocamente a la realización del proyecto de titulación que tendrá todos y cada uno de los requisitos de lo que la Comisión de titulación de la LP de la UPN, en la UA ha establecido para validar este documento.

En el cuarto momento, el asesor revisa y retroalimenta el documento que el estudiante sube a la plataforma como tarea. El docente usa un código de colores previamente establecido y conocido por el estudiante. En este código se indica qué es correcto, qué se debe ampliar y qué se debe eliminar.

El quinto momento es el trabajo que de nuevo realiza el estudiante para reelaborar su avance y así construir una segunda versión de su documento.

En el sexto momento, el estudiante hace una presentación pública de su avance en donde los compañeros y el mismo asesor puede volver a retroalimentar su trabajo sugiriendo mejoras y/o correcciones.

El séptimo momento, el estudiante vuelve a reelaborar su documento para así producir un tercer avance que será de nuevo revisado por su asesor.

Figura 16.1. **Intervención pedagógica**

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita este curso taller, se estarán alternando las clases presenciales y en línea. Es importante resalta que un gran número de clases presenciales estará dedicadas a la presentación pública (ante el docente y demás compañeros) de los avances que cada estudiante vaya logrando. Estas presentaciones públicas tendrán dos objetivos: en un primer momento, buscar que el estudiante ordene coherentemente sus avances y, por otro lado, que todos., el docente y demás compañeros, escuchen, analicen y hagan recomendaciones de mejoras a los proyectos. En esta dinámica, incluso, todos los estudiantes reflexionan y aprenden, de los aciertos

o errores de los compañeros, comentados en público tanto por el docente como por los mismos participantes en el curso taller.

Para tener claridad sobre los aspectos entorno a los cuales se trabajaría para garantizar el diseño y desarrollo de un documento de titulación, se procedió a realizar una lista de los elementos que, según la LP, debe tener el trabajo recepcional.

La lista es la siguiente:

- Elementos que constituyen un proyecto.
- Descripción del problema.
- Delimitación del problema.
- Construcción de la pregunta principal.
- Planteamiento de los objetivos.
- Ubicar el proyecto en algún tipo de metodología específica.
- Establecer las categorías centrales en la delimitación del problema.
- Desarrollo del marco teórico.
- Definición del universo y la muestra servirá como referente empírico para la toma de datos.
- Selección de los instrumentos para recopilar los datos.

La puesta en práctica

Los estudiantes se inscribieron al curso en la plataforma y tuvieron acceso a los materiales de presentación de los contenidos, así como a las actividades didácticas.

Se acordó trabajar los contenidos en bloque por cada unidad, de tal forma que el primer tema que se aborda es el del "problema" del trabajo de titulación.

Los estudiantes tenían que analizar los contenidos del curso-taller, abordados tanto de manera presencial como en línea (en la plataforma Moodle) y elaborar las tareas que estaban direccionadas al diseño de su proyecto de titulación.

Trabajo con el apartado del "problema"

Los estudiantes contaron con asesoría permanente del docente quién leía y retroalimentaba de manera constante sus avances. El objetivo era que los estudiantes produjeran textos originales, con lo cual se buscaba un proceso autentico de formación académica de calidad.

Los temas u objetos de los trabajos de titulación de los estudiantes eran libres. Sólo se les pedía que tuvieran relación con la educación y que partieran de

experiencias e intereses personales. Se les presentó un cuestionario que tenía por objetivo permitirles que al contestar a las preguntas pudieran definir y fundamentar el objeto seleccionado.

Para la presentación del "problema del proyecto de titulación", en el contexto de las tareas diseñadas por el curso virtual, se les pide que elaboren un ppt que contenga "descripción", "delimitación", "justificación" y "objetivo".

En los primeros escritos presentados por los estudiantes se observó la presencia de una grave deficiencia relacionada con la dificultad para elaborar trabajos escritos.

En algunos casos, en las presentaciones públicas de sus avances, se llegó a solicitarse al estudiante que realizaran cambios a su problemática presentada e incluso, también se requirió una mayor fundamentación para su problema de investigación.

Aquí se expresa, de manera clara, una de las evidencias de la baja calidad de la formación. Existen serias limitaciones para poder elaborar un trabajo escrito de manera coherente, lógica y con buena ortografía.

El sentido de las presentaciones públicas de los avances era buscar que el aprendizaje no sólo estuviera concentrado en el estudiante que exponen, sino que también los otros, que pueden aprender de los "errores" de los compañeros.

Tal como lo plantea Goyes y Klein (2014) escribir un proyecto de titulación implica explicitar una postura soportada en razones que avalen las ideas. En este sentido, el texto en sí no es un producto sino un proceso, esto es, se debe reconocer que hay etapas de preescritura, escritura y pos-escritura.

Se decide entonces intervenir buscando desarrollar habilidades de escritura. Para ello se tiene que enseñar lo que es la estructura de las oraciones y los párrafos. Se relacionan éstos con los signos de puntuación. Se trabaja sobre las reglas de ortografía.

Se hace evidente que toda esta problemática también está asociada a sus habilidades para establecer argumentaciones y lógicas para el trabajo académico.

Al estudiante, como lo plantea Parker (1997), se le requerirá que:

- sea un sujeto activo, autónomo, capaz de desarrollar conocimiento personal,
- examine y potencie sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje,
- busque, examine, registre y analice información,
- que formule sus propias preguntas, que auto-regule su aprendizaje y que construya su propio significado.

De igual forma, en cuanto al contenido, se puede detectar que hay que recalcar en los estudiantes la necesaria relación que debe existir entre:

- El título del trabajo y la delimitación del problema
- La delimitación y el objetivo
- El título y el objetivo

Para ello se hacen los señalamientos correspondientes, se contrastan y comparan estos elementos y se hacen propuestas de corrección. De igual manera, se pide a los estudiantes que trabajen de manera colaborativa; para ello se establecen parejas para que, antes de subir el avance a la plataforma, un compañero lo revise y sugiera las correcciones que estime conveniente. Se siguen haciendo asesorías públicas buscando que todos los estudiantes reflexionen y corrijan sus propios trabajos al ver los señalamientos que se hacen para los avances de otros compañeros.

En este proceso de dio la deserción de diez estudiantes.

Trabajo con el apartado del "marco teórico"

Para la presentación del "marco teórico", en el contexto de las tareas diseñadas para la parte virtual del curso-taller semipresencial, se les pide que elaboren, de nueva cuenta un ppt que contenga la definición de las principales categorías que configuran su objeto de estudio.

En la presentación de estos ppt, se detecta la dificultad que tienen los estudiantes para identificar las principales categorías de su trabajo, el desconocimiento de la forma de hacer las referencias bibliográficas con el modelo APA y la deficiencia de información sobre el uso de base de datos de donde pueden obtener información actualizada.

En un primer momento se realiza una intervención que busca resolver la dificultad que tienen los estudiantes para identificar las categorías en su trabajo. De nueva cuenta se recurre a hacer análisis de la correspondencia existente entre las "palabras principales" que aparecen en el título del trabajo, en los objetivos, en la delimitación y en la pregunta. Allí se puede observar cómo se han venido repitiendo determinadas "palabras" que en este primer momento se pueden considerar como los significantes centrales de su trabajo de titulación.

Esta lista de palabras constituye la primera pista para la construcción de su "marco teórico". ¿Qué significan? ¿Existen definiciones diferentes? ¿A que se deben estas diferencias? ¿Qué son las corrientes teóricas? ¿Hay una corriente con la

que me identifique? ¿Los autores consultados fueron los primeros que definieron y usaron esos conceptos? Contestar estas preguntas en ubicarse claramente en las puertas del "marco teórico".

La elaboración del "marco teórico" evidencia la problemática asociada con la lectura y la escritura académica.

Aquí cobra sentido el hecho que se detecta que en la casa de ninguno de nuestros estudiantes existe una biblioteca; que sólo el 6% tienen padres titulados en universidad; que sólo el 30% hace uso de la biblioteca de la universidad o que sólo el 16% buscan información académica por internet. Se puede afirmar que no existe un hábito de trabajo académico en los estudiantes y esto se debe a que tampoco existe un contexto familiar o escolar que lo propicie.

Una de las intervenciones que se realiza en este momento del proceso es el de acordar con la administración de la biblioteca el diseñar e impartir un taller específico en donde los estudiantes aprendieron a localizar y bajar textos electrónicos de bases de datos y a utilizar de manera correcta el modelo APA para hacer las referencias bibliográficas.

Con este taller se impulsa igualmente una gran promoción por la realización de lecturas de tipo académico que les implica a los estudiantes el aumentar el número de horas a la semana que le dedican a realizar trabajos académicos.

De igual manera, se ve necesario orientar al estudiante a sistematizar su proceso de lectura para lo cual se recomienda aprender a hacer fichas bibliográficas o fichas de trabajo.

Trabajo con el apartado del "enfoque metodológico"

En el contenido del curso el "enfoque metodológico" está constituido por la definición del tipo de investigación, la selección de instrumentos, la definición de la muestra de informantes, la prefiguración de un esquema de trabajo y el diseño de un cronograma.

De las actividades didácticas para esta unidad también se les pide a los estudiantes que desarrollen un ppt en donde vayan exponiendo las definiciones y elecciones que hagan de estos elementos para su proyecto de titulación.

En el curso virtual se les explica a los estudiantes en qué consiste, cuáles son las características y en qué casos de debe desarrollar un enfoque cualitativo, una cuantitativo, un mixto o un trabajo documental.

Los estudiantes van exponiendo, uno a uno, sus ppt y se les va dando retroalimentación pública (buscando que lo que se le dice a un estudiante sirva también

para los que escuchan y así puedan ellos mismo hacer las correcciones de sus propios proyectos).

A todas luces es notorio que a los estudiantes les hace falta realizar lecturas más rigurosas de los textos del curso. En esta parte del desarrollo del proyecto se ve la dificultad que tienen los estudiantes para definir o identificar cual es el tipo de metodología que se puede seleccionar para el objeto de investigación que han elegido.

De acuerdo con el tipo de objeto de investigación y con el apoyo del asesor, los estudiantes deben definir una opción metodológica para desarrollar sus proyectos.

Los tipos de metodología elegidos por los estudiantes son los siguientes:

- 15 (75%) optaron por el enfoque cualitativo.
- 3 (15%) por el trabajo documental.
- 2 (6%) por una alternativa mixta en donde combinarán lo cuali y lo cuantitativo.

Se puede afirmar que este 75% de opción por un estudio cualitativo habla no sólo de lo que es la tendencia de los trabajos de investigación que se realizan en la actualidad en el campo educativo en general y en la UPN en particular.

Ahora bien, de los 17 proyectos que optaron por realizar trabajo de campo, todos afirmar que realizarán cuestionarios, cinco afirman que además harán entrevistas y sólo dos agregan que realizarán observaciones. Esta preferencia por los cuestionarios puede estar dando indicios de que se impone una especie de "ahorro de energía mental" (ley del menor esfuerzo) que puede traer como consecuencia una falta de rigor en el trabajo analítico y hasta cierta superficialidad en los resultados de la indagación.

Por otro lado, aquellos trabajos que se plantean el realizar una recolección de datos a través de la combinación de varias fuentes de recogida de datos (10%) dan cuenta de una perspectiva seria para el trabajo que se derivará en el proceso de análisis.

Evidentemente la selección de instrumentos para la recogida de datos se puede relacionar con el cronograma en el cual se expresa la intención de todos los proyectos de realizarse en un máximo de un año (que es lo que plantea el reglamento de titulación).

Los resultados

La versión ppt del proyecto

Para finalizar el primer semestre del curso, se organizó un coloquio en el que los estudiantes presentaron su proyecto de titulación en formato ppt. Éste precisamente fue el formato con el que se trabajó durante todo el semestre. De sus retroalimentaciones públicas los estudiantes hicieron las correcciones debidas. En total, durante el semestre, se hicieron 20 versiones del proyecto.

En el coloquio se presentaron 20 estudiantes, es decir, durante el semestre se dieron de baja 10 estudiantes, lo que indica que hubo una deserción del 33.3%.

En esta presentación se pudo comprobar que los estudiantes ya habían superado los problemas de redacción relacionados fundamentalmente con la dificultada para estructurar oraciones y párrafos.

Lo más importante, sobre todo, fue que se logró una estructuración lógica del proyecto. Ahora si estaba claramente establecida la relación entre el título, la delimitación y el objetivo general del proyecto.

El ppt se convirtió en una excelente herramienta para construir lo que se podría llamar como el "esqueleto" del proyecto de titulación. Ahora, con estos aprendizajes y logros, los estudiantes estaban preparados para elaborar la versión "Word" del proyecto.

La versión Word y registro del proyecto

La primera actividad que se hizo, en el primer mes, del segundo semestre del curso-taller, fue la ampliación del proyecto para tener la versión "Word" del mismo. Se puede considerar que la "versión ppt" operó como una especie de "esquema" de lo que iba a ser el proyecto de titulación completo.

La "versión ppt" del proyecto fue "retroalimentada" y, en cierto sentido, "aprobada" en el coloquio. De lo que se trató ahora era de elaborar la "versión Word". Básicamente se debía ampliar la información que ya hacía parte de la "versión ppt".

Esta "versión Word" no fue revisada en clase, sino que fue un arduo trabajo del estudiante que era, permanentemente, retroalimentada por el asesor. Una vez validada esta versión se procedió a presentarla a la Comisión de Titulación de la LP.

Sólo se presentaron a la Comisión de Titulación 20 proyectos. La comisión sólo pidió reelaboraciones a dos proyectos, es decir, hasta este momento, si consideramos sólo a los 20 proyectos presentados, al final se logró una eficiencia del 90%.

La evaluación

Una vez hecho el registro de los proyectos de titulación, se procedió a aplicar el mismo examen que se había aplicado al inicio del proceso. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- Elementos que constituyen un proyecto de investigación (6.5/10)
- Descripción del problema de investigación (6.0/10)
- Delimitación del problema de investigación (6.3/10)
- Construcción de la pregunta de investigación (6.5/10)
- Planteamiento de los objetivos de la investigación (6.1/10)
- Ubicar el proyecto en algún tipo de metodologías para la investigación (6.0/10)
- Establecer las categorías centrales en la delimitación del problema (6.2/10)
- Desarrollo del marco teórico de la investigación (6.5/10)
- Definición del universo y la muestra servirá como referente empírico de la investigación (6.6/10)
- Selección de los instrumentos para recopilar los datos (6.5/10)
- El promedio de la calificación obtenida por todos los estudiantes fue de 6.32/10

Análisis de resultados

Si hacemos una tabla (tabla 16.1 y gráfico 16.1) en donde se presenten los resultados del examen de conocimientos que se aplicó a los estudiantes antes y después del proceso de realización del proyecto de titulación se puede apreciar de manera clara el impacto positivo de la intervención pedagógica realizada.

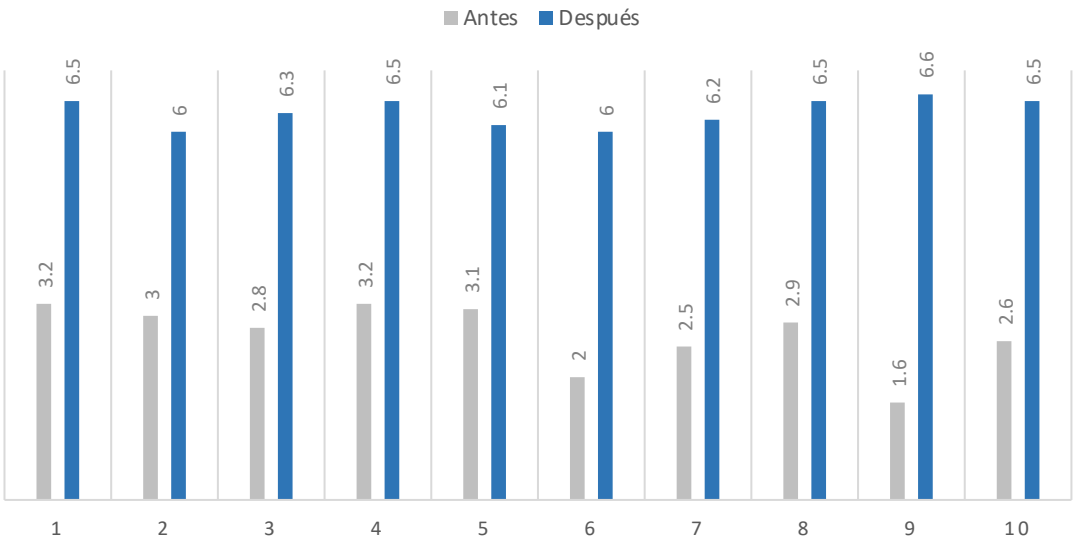
Tabla 16.1 *Resultados del examen de conocimientos*

N°	Indicador	Antes	Después	Diferencia
1	Elementos que constituyen un proyecto de titulación	3.2	6.5	3.3
2	Descripción del problema	3.0	6.0	3.0
3	Delimitación del problema	2.8	6.3	3.5
4	Construcción de la pregunta de indagación	3.2	6.5	3.3
5	Planteamiento de los objetivos	3.1	6.1	3.0
6	Ubicar el proyecto en algún tipo de metodología	2.0	6.0	4.0
7	Establecer las categorías centrales en la delimitación del problema	2.5	6.2	3.7

8	Desarrollo del marco teórico	2.9	6.5	3.6
9	Definición del universo y la muestra servirá como referente empírico	1.6	6.6	5.0
10	Selección de los instrumentos para recopilar los datos	2.6	6.5	3.9
	Promedio	2.6	6.32	3.72
	Total	269	632	363

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 16.1 *Resultados del examen de conocimientos*



Fuente: Elaboración propia

Los números que hablan del promedio de las calificaciones obtenidas por el grupo de estudiantes sirven para representar simbólicamente la situación, antes y después, de realizar la intervención.

Si nos atenemos exclusivamente a la representación simbólica de los datos, se puede afirmar que, en un sentido general, antes de la intervención, los estudiantes tienen un promedio de 2.6/10 de resultados positivos en el examen aplicado. Este dato nos habla de que se cuenta con una deficiencia de aproximadamente ¾ del saber que se debe tener para poder desarrollar un trabajo académico de titulación.

No quiero aquí analizar ni discutir la calidad, exactitud o margen de error del examen.

Tener sólo el 26% del saber debido habla de una deficiencia significativa en la formación académica de los estudiantes. Se puede hablar de deficiencia en la medida en que, antes de la aplicación del examen, los estudiantes ya habían cursado, al menos tres asignaturas relacionadas con estos procesos asociados al diseño de un proyecto de titulación.

Por otro lado, el hecho de que al finalizar este proceso de intervención los estudiantes posean e 63.2% del saber enseñando habla de dos cosas. Por un lado, si se logró un aprendizaje (37.2%) del saber deseado; sin embargo, por otro lado, este mismo dato habla de que los estudiantes no aprendieron el 36.8% de lo que se intentó enseñar. En este sentido existe un logro (37.2%), pero a la vez, este es deficitario con respecto al ideal proyectado.

Por otro lado, al haber obtenido la aprobación de 18 de los 20 proyectos de titulación presentados a la comisión de titulación, se puede afirmar que el curso taller fue exitoso. Por supuesto que hay que analizar, en otro tipo de estudio, las causas por las cuales se presentó una deserción del 33% de los estudiantes.

El hecho de que estos 18 estudiantes ya cuenten con un proyecto de titulación aprobado por la comisión de titulación de la LP de la UPN, los habilita para poder seguir trabajando en el desarrollo de su documento recepcional y, en el futuro, titularse, con lo cual estaría aumentando el índice de titulación de este programa de estudios.

En este momento es útil reconocer que se pueden identificar tres momentos en el proceso de titulación de los estudiantes de la de la LP de la UPN, en la UA: elaboración del proyecto, desarrollo del documento de titulación y proceso administrativo para la obtención del grado. En este trabajo sólo se pudo avanzar en el primer momento.

Consideraciones finales

La no-titulación está asociada a un problema de baja calidad en la formación por lo que, para resolverla, se requiere mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan construir argumentaciones que son los elementos centrales que están haciendo parte de su capacidad cognitiva e intelectual.

La dificultad en la escritura académica evidencia la carencia, por parte de los estudiantes, de herramientas teóricas y operativas para llevar a cabo el proceso que requiere elaborar el documento recepcional que es uno de los requisitos para lograr su titulación.

Efectivamente el apoyo del curso virtual le permite al estudiante acceder, en cualquier tiempo y cualquier lugar, a los materiales elaborados para enseñarle en qué consiste y cómo se elabora cada uno de los elementos que conforman el proyecto de titulación. De igual manera, el diseño de este curso le brinda la oportunidad de relacionar integralmente sus ideas y elaborar avances en el diseño de su proyecto de titulación.

Se dice que el tiempo del aprendizaje, con los apoyos virtuales, puede disminuir porque la tarea de enseñar se hace más fácil y el estudiante aumenta su interés por que el contenido se presenta de una manera más atractiva; sin embargo, la dificultad no sólo está en las características de los materiales que se usen para la enseñanza. Una de las dificultades encontradas se sitúa en el hecho que el estudiante no tiene los antecedentes cognitivos ni los hábitos asociados al trabajo académico.

La dinámica vivencial de los tiempos modernos es otro de los obstáculos a los que se tienen que enfrentar hoy los procesos educativos: los estudiantes no tienen una dedicación exclusiva a la tarea de hacer su proyecto de titulación. Esta tarea es sólo una de las múltiples actividades que realiza el estudiante. Incluso el internet y los medios electrónicos se están convirtiendo en uno de los elementos que ocupan la mente de los estudiantes y no precisamente para realizar actividades escolares.

Aunque puede ser altamente criticado, resultó efectivo el hecho de establecer un modelo de proyecto de titulación que le permitió al estudiante tener una "idea mental" del producto esperado. Es bien sabido la heterogeneidad de modelos que existen para realizar investigación en el campo educativo; sin embargo, para desarrollar un proceso formativo se requiere hacer un consenso de lo que se considera básico para esta tarea.

Resultó útil para el proceso formativo asumir la escritura como proceso y no como producto. En este sentido, el estudiante tomó conciencia de que se trataba de hacer "avances" y que ello implicaba construir de manera permanente "nuevas versiones" del escrito.

De igual manera, fue útil el uso que se hizo de la versión en ppt de la síntesis del proyecto. Esta versión permite que se pueda hacer una exposición sintética de los avances y que, a la vez, se pueda hacer una retroalimentación pública que permite intervenir no sólo en el proyecto que se presenta sino en los otros que elaboraron los estudiantes que participan en la dinámica de la clase.

La modalidad semipresencial, b-learning, mixta o híbrida si constituye una alternativa novedosa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que a la formación presencial se le enriquece con la disposición que se le da al estudiante de una multiplicidad de recursos digitales (textos -Word, PDF, PPT, URL y otros-videos, espacio para el intercambio de versiones y retroalimentaciones, etc.) los cuales no sólo estimulan el interés y la atención al participante

sino que también se constituyen en un incentivo para la mejora del aprendizaje autónomo y responsables por parte del estudiante.

Referencias

González-Palacios, A., y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: Una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, *38*, 57-68. http://smip.udg.mx/sites/default/files/38_gonzalez_palacios.pdf

Goyes, A y Klein, I. (2014). *Alcances, limitaciones y retos de la escritura en la Universidad*. En la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Argentina. Universidad Tecnológica Nacional.

Hernández Rojas, G. (1998). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En G. Hernández Rojas. *Paradigmas en Psicología de la Educación* (211-246). México, D.F.: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.

Ibáñez, J. S., de Benito Crosetti, B., Garcías, A. P., y Cervera, M. G. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 195-213.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos costructivistas de aprendizaje. En C. Reigeluth. *Diseño de la instrucción,* teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción Parte I (págs. 225-249). Madrid: Mc Graw Hill.

Juca Maldonado, F., Carrión González, J., y Juca Abril, A. (2020). B-learning y Moodle como estrategia en la educación universitaria. *Conrado*, *16*(76), 215-220.

López-Bedoya, M. N., Salvo-Aguilera, B., y García-Castro, G. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, *18*(1), 69.

Murphy, P. (2003). *The hybrid strategy: Blending face-to-face with virtual instruction to improve large section courses. University of California Regents*. Teaching, Learning, and Technology Center. http://www.uctltc.org/news/2002/12/feature_print.html

Parker, A. (1997). Distance Education How-To Manual: Recommendations from the Field. *Educational Technology Review. Autumn/Winter*. USA.

Paulsen, M. F. (1995). Computer mediated communication and the online classroom. *Moderating educational computer conferences*. *3*, 81-89.

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México. IISUE-UNAM.

Capítulo 17

PRÁCTICAS DOCENTES Y PERCEPCIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES EN EL AULA VIRTUAL

Práticas pedagógicas e percepção de professores universitários sobre o alcance da aprendizagem em sala de aula virtual

Cecilia OSUNA Lever
Seiri Adilene GARCÍA ALDACO
David Alejandro ORNELAS Gutiérrez

Introducción

En la actualidad, los méritos de la educación tradicional y a distancia son un tema aún bajo la lupa, sin embargo, ante la contingencia ocasionada por la COVID-19, uno de los principales retos para las universidades fue lograr la continuidad del servicio educativo en el ciclo escolar 2020 y, posteriormente, la operación de las actividades universitarias en los siguientes ciclos lectivos bajo una nueva modalidad. Así, en poco tiempo, se convirtió en una necesidad trasladar las asignaturas diseñadas en formato presencial, para cursarse en entornos virtuales (Abreu, 2020).

A nivel mundial, los términos más utilizados para designar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en entornos virtuales son educación a distancia y educación en línea. A través del análisis de los datos proporcionados por Google Trends, del 2004 a la fecha, el término educación a distancia ha imperado en las búsquedas relacionadas con educación; sin embargo, el término educación en línea, ha mostrado un repunte en los últimos años y ha aparecido hasta en el 85% de las búsquedas de Estados Unidos (Google Trends, 2021).

Si bien ambos términos son similares e incluso se utilizan dentro de la literatura como sinónimos, el término educación a distancia (EaD) abarca distintas situaciones —incluida la educación en línea— e implica siempre un diálogo didáctico mediado entre docentes y estudiantes que pertenecen a una misma institución, mientras están ubicados en espacios diferentes (García Aretio, 2020).

En el contexto actual, es muy común que la educación a distancia se desarrolle en ambientes virtuales. En tal caso, es posible identificar esta modalidad educativa como educación a distancia virtual (EaDV), la cual debe conjuntar cuatro características:

- La separación física del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en todo o buena parte del tiempo de formación.
- La posibilidad del estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, ritmo de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etcétera.
- El soporte de una organización/institución que a través de sus recursos humanos planifica, diseña, produce materiales didácticos, realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría, evalúa y acredita los aprendizajes.
- La comunicación e interacción —mediadas en forma síncrona o asíncrona— entre el profesor y los estudiantes y de éstos entre sí. Esto comprende la interacción también con los contenidos y con los recursos tecnológicos. (García Aretio, 2020, p.24).

De más está decir que el contexto pandémico impactó grandemente a las instituciones educativas, mismas que se vieron obligadas a migrar a entornos virtuales sus procesos educativos, con objeto de dar continuidad al servicio y cumplir con las metas educativas. En cuanto al profesorado, el problema más inminente al que se enfrentaron fue la transición abrupta de lo presencial a lo virtual y la exigencia de continuar sus actividades docentes bajo la modalidad virtual (UNESCO-IESALC, 2020).

En este sentido y para afrontar los retos de la contingencia sanitaria generada por la COVID-19, CETYS Universidad se dio a la tarea de desarrollar e implementar una estrategia académica emergente, denominada modelo Flex 360. Este modelo fue definido como un proceso educativo centrado en el estudiante que, de acuerdo con las necesidades, combina las virtudes de la educación presencial y a distancia, opera a través de las tecnologías, integra actividades curriculares y co-curriculares y no requiere necesariamente de la exposición magistral (Gárate, 2020).

Bajo las premisas anteriores, el modelo Flex 360 es compatible con la concepción de la EaDV expuesta por García Aretio (2020), el comparativo se muestra en la Tabla 17.1

Tabla 17.1 *Concatenación de las dimensiones de la EaDV y del modelo Flex 360*

Dimensiones	Componentes	Referente a	Dimensiones del Modelo Flex 360
Pedagógica	Didáctico	El logro de los aprendizajes	Planeación didáctica virtual Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje Prácticas de evaluación del aprendizaje en el aula virtual
Social	Dialógico	La interacción educativa	Clima del aula
Tecnológica	Mediático	El medio en que se produce el acto educativo con una separación de profesor y estudiante	Uso de herramientas tecnológicas

Fuente: Elaboración propia con base en la información de García Aretio, 2020.

Así, destaca la disposición y planeación institucional de CETYS Universidad, que en respuesta al confinamiento implementó el modelo Flex 360, partiendo de un diagnóstico de necesidades de capacitación, ofreció entre otras estrategias, diversos cursos de capacitación docente para aplicar el modelo virtual síncrono y se instalaron mesas permanentes de apoyo pedagógico. Las temáticas de los cursos se pueden englobar en las siguientes: (a) Desarrollo humano, (b) Formación Pedagógica y (c) Tecnología Educativa.

Una vez implementado el modelo Flex 360 y con motivo de conocer su funcionamiento, se llevó a cabo un estudio empírico con el objetivo de analizar

el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad no presencial síncrona, desde la perspectiva de docentes y estudiantes de pregrado. Si bien en la investigación completa se abordaron las dimensiones señaladas en la tabla 1, en el presente capítulo se focalizan los hallazgos encontrados en las dimensiones conducción del proceso enseñanza aprendizaje y clima del aula, así como los resultados respecto a la percepción del logro de los aprendizajes, desde la opinión de los profesores. La descripción de las dimensiones analizadas en este trabajo se muestra en la tabla 17.2.

Tabla 17.2 *Definición de las variables*

Dimensión	Definición	Subdimensiones consideradas
Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales	Implica la implementación de los diversos aspectos incluidos en el diseño instruccional con base en el contexto del aula y las teorías en uso vinculadas con la situación didáctica (García-Cabrero et al., 2014, citado por Luna y Reyes, 2015).	• Seguimiento en el aula virtual • Estrategias de facilitación del aprendizaje en el aula virtual • Prácticas de evaluación del aprendizaje en el aula virtual (Gárate, 2020)
Clima del aula virtual	Conexión o afinidad percibida por el docente y estudiantes producto de sus interacciones sociales, que se generan en una clase que es mediada por tecnología (Dwyer et al., 2004; y Kaufmann et al., 2015).	• Actuación de los estudiantes • Actuación de los docentes • Relación entre los estudiantes (Rigo, 2020)
Percepción del logro de los aprendizajes	Percepción de los docentes acerca del logro de sus estudiantes respecto a los objetivos de enseñanza (Navarro y Samón, 2017).	• Percepción del logro de los aprendizajes del periodo en curso • Percepción del logro de los aprendizajes en comparación con la modalidad presencial • Percepción de la motivación en comparación con la modalidad presencial

Fuente: Elaboración propia

La pregunta general que guio la investigación fue la siguiente: ¿Cuál es la práctica docente en ambientes virtuales y la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes? Y derivado de ella surgieron las siguientes preguntas específicas: ¿Cómo llevan a cabo los docentes la conducción

del aula virtual? ¿Cuáles son las características del clima del aula virtual? ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre los estudiantes en el aula virtual? Para responder estas interrogantes, se diseñó la estrategia metodológica descrita a continuación.

Metodología

El presente estudio parte de un enfoque de corte cuantitativo, de tipo transversal y con alcance descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018). Se tomó como variable dependiente la percepción docente del logro de aprendizajes en la modalidad no presencial síncrona y como variables independientes: (1) conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula virtual, y (2) el clima de aula virtual.

La población de profesores de tiempo completo y de asignatura, que impartieron clases en el nivel profesional en los semestres 2020-2 y 2021-1 en el Sistema CETYS Universidad, fue de 445 docentes (100%). La muestra se definió con base en un muestreo no probabilístico por cuotas, fundamentado en la adscripción de docentes de los campus y escuelas. Así, la muestra fue de 248 profesores, el equivalente al 55.7% de la población total. Las características de la muestra son las siguientes: 54.4% hombres y 45.6% mujeres, el 47.2% corresponde al Campus Tijuana, 38.3% al Campus Mexicali y, 15.5% al Campus Ensenada. La distribución de la muestra por carreras/escuelas fue como sigue: 43.1% de Ingeniería, 39.5% de Administración y Negocios, 11.3% de Psicología y 6% de Derecho.

Se diseñó exprofeso una escala tipo Likert, útil para medir las percepciones de los informantes sobre las variables objeto de este estudio. El contenido del instrumento se basó en los referentes teóricos de la literatura sobre los temas objeto de este estudio. La estructura de la escala consta de siete apartados y 146 afirmaciones o ítems, mismos que se muestran en la tabla 17.3. Las posibles respuestas a las afirmaciones se distribuyen en un escalamiento de cinco niveles de menor a mayor, en el que uno (1) representa el total desacuerdo o la nulidad de atributo y el nivel cinco (5), refiere al total acuerdo hacia la afirmación presentada.

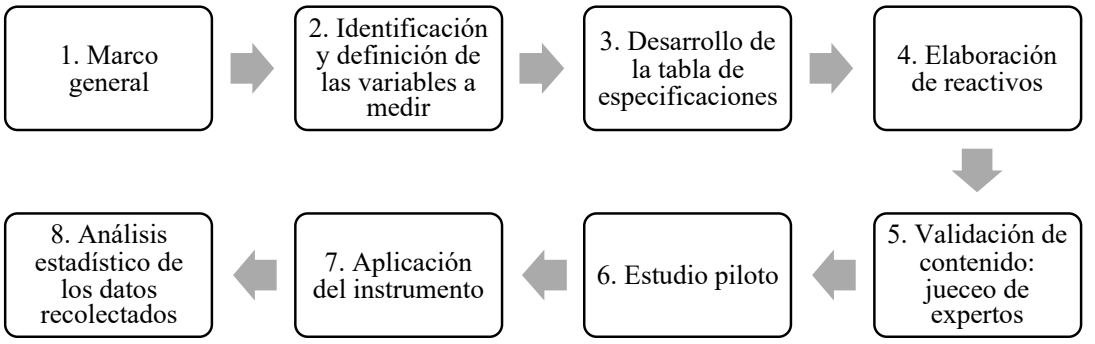
Tabla 17.3 **Características del cuestionario de docentes**

Apartado	*Número de ítems*
Presentación	1
Datos generales	6
Planeación didáctica en el aula virtual	19
Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula virtual	72
Clima de aula virtual	28
Uso de plataformas y herramientas tecnológicas	19
Comentarios adicionales	1
Total de ítems	146

Fuente: Elaboración propia con base en el diseño del instrumento.

La secuencia de ocho pasos que se siguieron para el diseño y aplicación del instrumento se dividió en dos etapas: (1) diseño y desarrollo del instrumento y, (2) aplicación del instrumento. Este proceso de muestra en la figura 17.1

Figura 17.1 Procedimiento para el diseño y aplicación del instrumento para la recolección de datos**.**



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2018).

Como se aprecia en la figura 17.1, una vez diseñada la primera versión del instrumento se procedió a su validación por tres jueces expertos y se piloteó con una muestra de docentes ajenos a este estudio. Toda vez realizados los ajustes, se capturó la versión final; se alojó en la plataforma Google Forms y se remitió la liga electrónica del instrumento a la muestra de docentes para su respuesta.

Procedimiento del trabajo de campo

Una vez terminado el trabajo de campo y aplicación del instrumento, se estructuró un base de datos. El instrumento es una escala de respuesta, por tanto, los datos recolectados se reclasificaron como variables ordinales, mismas que permiten realizar análisis no paramétricos (Kerlinger y Lee, 2000). Posteriormente se obtuvieron porcentajes y frecuencias de los datos obtenidos, enfocados en la descripción de la recurrencia y distribución con que se presentaron las respuestas a lo largo del espectro de la escala; lo anterior permitió identificar el grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores hacía la afirmación presentada.

Cabe precisar que, dado que se buscó describir las prácticas y la percepción de los docentes universitarios acerca del logro de los aprendizajes, los resultados se enfocaron únicamente en el análisis de las siguientes variables: (1) conducción del aprendizaje, (2) clima del aula virtual, y (3) percepción del logro de aprendizajes.

Resultados y Discusión

Los resultados se muestran conforme al siguiente orden: a. Conducción del aula virtual, b. Clima del aula virtual y, c. Percepción docente sobre el logro de los aprendizajes.

a. Conducción del aula virtual

Esta variable se divide en dos subdimensiones: (1) Estrategias de facilitación del aprendizaje, y (2) Seguimiento en el aula virtual.

1. Estrategias de facilitación del aprendizaje

El 61.1% de las respuestas tendieron a ubicarse en los niveles cuatro y cinco de la escala de valoración (ver Tabla 4), lo que refleja una opinión muy favorable hacia las afirmaciones plasmadas en el instrumento. Así, las estrategias más utilizadas por los docentes fueron: el reforzamiento al trabajo realizado, la respuesta a preguntas o dudas puntuales por chat o correo, los trabajos en equipo y las sesiones de asesoría síncrona; mientras que los elementos menos utilizados fueron el desempeño de roles (dramatizaciones), la elaboración de un manual de uso, los diarios de aprendizaje, las bitácoras, las mesas redondas, la elaboración de tutoriales informativos, las matrices de clasificación y los debates.

Tabla 17.4 **Distribución de porcentajes de respuestas de los docentes, subdimensión estrategias de facilitación del aprendizaje**

Ítem	*Porcentajes*				
	1	2	3	4	5
En general, en la conducción de las clases virtuales síncronas, implemento:					
Estrategias rompehielos.	0.4	2.4	27.8	27.0	42.3
Refuerzo o reconozco el trabajo bien hecho.	0	0	2.8	17.7	79.4
Señale la frecuencia con que ha implementado las siguientes estrategias o técnicas en su aula virtual, para fomentar la resolución de problemas:					
Aprendizaje basado en problemas.	0	2.0	12.9	29.8	55.2
Estudios de caso.	0.8	5.6	23.8	26.2	43.5
Desarrollo de proyectos.	0	1.6	14.9	23.4	60.1
Señale la frecuencia con que ha implementado las siguientes estrategias o técnicas en su aula virtual, para fomentar conflictos cognitivos en sus estudiantes:					
Estrategias basadas en analogías.	4.8	7.3	23.8	33.5	30.6
Contrastación de modelos.	5.2	8.5	26.6	32.7	27.0
Método de indagación.	5.2	4.8	19.4	35.1	35.5
Discusiones dialógicas.	5.2	4.0	24.6	29.0	37.1
Señale la frecuencia con que ha implementado estrategias o técnicas en su aula virtual para fomentar el trabajo cooperativo entre sus estudiantes.	0	0.4	6.0	35.5	58.1
Señale la frecuencia con que ha implementado las siguientes estrategias o técnicas en su aula virtual, para promover la metacognición entre sus estudiantes:					
Diarios de aprendizaje.	20.2	21.0	29.4	16.1	13.3
Ejercicios reflexivos de recuperación de información.	3.2	7.7	23.0	29.8	36.3
Bitácoras.	19.8	25.0	26.2	14.9	14.1
Portafolios de evidencias.	5.6	7.3	19.4	24.2	43.5
Señale la frecuencia con que ha implementado las siguientes estrategias o técnicas en su aula virtual, orientadas al trabajo individual en sus estudiantes:					

Mapas conceptuales o mentales.	5.2	9.7	25.4	30.2	29.4
Cuadros sinópticos.	8.9	7.3	31.5	26.2	26.2
Cuadros comparativos.	5.6	6.5	29.8	28.2	29.8
Analogías.	9.3	11.7	26.6	27.8	24.6
Matriz de clasificación.	13.3	19.0	27.4	23.0	17.3
Infografías.	5.6	8.5	29.8	28.2	27.8
Señale la frecuencia con que ha implementado las siguientes estrategias o técnicas en su aula virtual, orientadas al trabajo grupal entre sus estudiantes:					
Debates.	12.1	9.7	32.3	24.2	21.8
Mesas redondas.	17.7	17.7	31.0	19.0	14.5
Foros.	13.3	12.5	31.0	24.6	18.5
Desempeño de roles (dramatizaciones).	30.6	26.6	23.4	9.3	10.1
Lluvia de ideas.	5.6	4.0	20.6	31.0	38.7
Exposiciones.	1.2	3.6	19.8	25.4	50.0
Trabajos en equipo.	1.6	1.2	10.1	21.4	65.7
Señale la frecuencia con que ha implementado las siguientes técnicas en su aula virtual al inicio de sus clases:					
Sesión de asesoría síncrona.	2.0	1.6	14.9	16.5	64.9
Elaboración de un tutorial informativo.	17.7	15.3	28.6	16.5	21.8
Elaboración de un manual de uso.	23.0	14.5	27.4	15.3	19.8
Respuesta a preguntas o dudas puntuales por chat o correo.	0	0.8	4.8	10.5	83.9

1=Nunca, 2=Casi nunca, 3= Ocasionalmente, 4= Casi siempre, 5= Siempre. Elaboración con base en los resultados.

Fuente: Elaboración propia.

2. Seguimiento en el aula virtual

Los elementos más utilizados por los docentes fueron: mantener una comunicación permanente y ordenada con los estudiantes durante la sesión de clase, las respuestas a dudas puntuales vía correo o chat, la asesoría por equipo y las notas de revisión dentro de archivos. Mientras que los elementos menos utilizados fueron las notas de audio y videos de retroalimentación (ver Tabla 17.5).

Tabla 17.5 **Distribución de porcentajes de respuestas docentes, subdimensión seguimiento en el aula virtual**

Ítem	*Porcentajes*				
	1	2	3	4	5
En general, como docente en el desarrollo de mis cursos, suelo:					
Fomentar la participación ordenada.	0.4	0	3.2	14.9	81.5
Fomentar la participación continua de sus estudiantes.	0	0	3.2	12.9	83.9
Mantener una comunicación permanente con los estudiantes durante la sesión de clase.	0	0	2.4	6.9	90.7
Proporcionar instrucciones claras para la realización de las actividades.	0	0	2.0	10.5	87.5
Moderar las participaciones.	0.4	0.8	4.4	15.3	79.0
Asesorar individualmente a estudiantes con dificultades de aprendizaje o dudas.	0	0	7.3	14.9	77.8
Asesorar de forma grupal o por equipo.	0.4	0	3.2	14.9	81.5
Responder a dudas puntuales vía correo o chat.	0	0	2.4	9.7	87.9
Atender foros de discusión.	8.5	9.7	18.1	16.9	46.8
Realizar seguimiento a las actividades de navegación de mis estudiantes.	7.3	5.2	16.1	20.2	51.2
Desarrollo videos de retroalimentación.	20.2	19.4	21.8	9.7	29.0
Les dejo notas de revisión en los archivos.	1.2	4.8	10.1	23.0	60.9
Realizo escritos cualitativos con los aspectos a corregir.	6.5	7.7	19.8	21.0	45.2
Utilizo el chat para enviar comentarios puntuales para las correcciones.	6.5	9.7	18.5	23.4	41.9
Realizo una sesión síncrona para comentar los detalles observados.	2.0	5.2	13.3	24.2	55.2
Realizo notas de voz para mis estudiantes.	36.7	13.7	21.4	10.9	17.3

1=Nunca, 2=Casi nunca, 3= Ocasionalmente, 4= Casi siempre, 5= Siempre. Elaboración con base en los resultados.

Fuente: Elaboración propia.

b) Clima del aula virtual

Los resultados de esta dimensión se presentan acorde a sus tres subdimensiones: (1) comportamientos del docente en el aula virtual, (2) comportamientos del estudiante en el aula virtual, y (3) relación interpersonal entre estudiantes.

1. Comportamientos del docente en el aula virtual

En términos generales, los datos obtenidos respecto al clima de aula reflejan que los docentes priorizan el mostrar respeto por sus estudiantes, responder a todas las preguntas expuestas y a procurar que comprendan las explicaciones, evitar un ritmo de comunicación oral apresurado y que los estudiantes expresen sus puntos de vista. También manifiestan percibir que sus estudiantes guardan orden y silencio durante sus intervenciones (ver Tabla 17.6).

Tabla 17.6 **Distribución de porcentajes de respuestas docentes, subdimensión comportamientos del docente en el aula virtual**

Ítem	*Porcentajes*				
	1	2	3	4	5
Basándome en mi actuar como docente en la modalidad virtual:					
Confío en mis capacidades.	0	0	1.6	15.7	82.7
Me conduzco con seguridad.	0	0	1.6	10.1	88.3
Demuestro respeto por mis estudiantes.	0	0	1.2	1.2	97.6
Suelo dedicar un momento para saber cómo se encuentran mis estudiantes.	0	0.8	4.0	16.5	78.6
Me aseguro de que mis estudiantes comprendan las explicaciones que ofrezco.	0	0	1.2	7.7	91.1
Emito explicaciones claras y puntuales.	0	0	1.2	14.5	84.3
Evito que el ritmo de mi comunicación oral sea apresurado.	0	0.8	4.0	26.6	68.5
Procuro que la clase sea un espacio para relacionarnos incluso a nivel personal.	2.4	6.5	17.3	23.0	50.8
Promuevo que los estudiantes se escuchen entre sí.	0.4	0.8	7.3	18.1	73.4
Me aseguro de responder a todas las preguntas expuestas por mis estudiantes.	0	0	1.2	5.6	93.1
Aseguro que mis estudiantes expongan su entendimiento de los temas o contenidos.	0	0	3.6	12.5	83.9
Promuevo que mis estudiantes expresen sus puntos de vista.	0.4	0	2.8	6.9	89.9

1=Nunca, 2=Casi nunca, 3= Ocasionalmente, 4= Casi siempre, 5= Siempre.

Fuente: Elaboración con base en los resultados.

2. Comportamientos del estudiante en el aula virtual

Respecto a la subdimensión comportamientos del estudiante en el aula virtual, los resultados presentaron mayor acuerdo en los ítems referentes a mostrar respeto por sus compañeros y docentes; así como en guardar silencio y orden en las intervenciones de los docentes y respetar las reglas de convivencia (ver Tabla 17.7).

Tabla 17.7 **Distribución de porcentajes de respuestas docentes, subdimensión comportamientos del estudiante en el aula virtual**

Ítem	Porcentajes				
	1	2	3	4	5
Basándome en mis experiencias como docente en modalidad virtual, considero que los estudiantes:					
Tienen oportunidades para exponer sus opiniones.	0	0	3.6	12.9	83.5
Tienen oportunidades para exponer sus intereses.	0	0	5.6	14.1	80.2
Se muestran respeto como compañeros(as).	0	0	1.2	12.1	86.7
Muestran confianza en sus capacidades.	0	0	11.7	30.6	57.7
Tienen oportunidad de exponer sugerencias para mejorar las clases.	0	1.2	4.8	15.3	78.6
Suelen atender mis indicaciones.	0	0	3.6	32.7	63.7
Suelen guardar orden y silencio cuando intervengo.	0	0	2.0	8.9	89.1
Suelen atender las reglas de convivencia acordadas.	0	0	2.0	10.9	87.1
Participan con entusiasmo en actividades grupales.	0.4	1.6	11.3	37.9	48.8
Participan con entusiasmo en actividades individuales.	0	1.6	11.7	35.9	50.8

1=Nunca, 2=Casi nunca, 3= Ocasionalmente, 4= Casi siempre, 5= Siempre.

Nota: Elaboración con base en los resultados.

3. Relación interpersonal entre estudiantes en el aula virtual

Por su parte, las percepciones de este subdimensión tendieron a concentrarse en los niveles cuatro y cinco de la escala (ver Tabla 17.8).

Tabla 17.8 **Distribución de porcentajes de respuestas docentes, subdimensión relación interpersonal entre estudiantes en el aula virtual**

Ítem	*Porcentajes*				
	1	2	3	4	5
Basándome en mis experiencias como docente en modalidad virtual, considero que los estudiantes:					
Se apoyan mutuamente.	0	1.2	5.6	41.9	51.2
Se demuestran respeto, aunque sus opiniones difieran.	0	0	1.6	23.0	75.4
Se comunican sin interrumpirse.	0	0.4	3.2	28.2	68.1
Se escuchan entre sí.	0.4	1.2	2.4	25.4	70.6
En general, trabajan eficientemente en equipo.	0.4	0.8	7.7	40.3	50.8
Se muestran responsables cuando trabajan en equipo.	0.4	0.8	6.0	42.7	50.0

1=Nunca, 2=Casi nunca, 3= Ocasionalmente, 4= Casi siempre, 5= Siempre.

Fuente: Elaboración con base en los resultados.

C. Percepción docente sobre el logro de los aprendizajes

Respecto al logro de aprendizajes alcanzado por sus estudiantes, el 86.6% de las valoraciones de los docentes se ubicaron en las categorías: bueno y muy bueno. La Tabla 9 muestra el resultado según el Campus de adscripción de los docentes.

Tabla 17.9 **Valoración docente sobre el logro de aprendizajes de sus estudiantes en la modalidad virtual síncrona**

En la escala del 1 al 5 ¿cómo valora el logro de aprendizajes de sus estudiantes en la modalidad virtual síncrona?					
Campus	1	2	3	4	5
Mexicali	0%	1%	14.7%	54.7%	29.5%
Tijuana	0%	0.8%	10.2%	58.1%	30.8%
Ensenada	0%	0%	13.9%	61.1%	25%
Total	0%	0.8%	12.5%	57.2%	29.4%

Fuente: Elaboración con base en los resultados.

Aunado al resultado anterior, 58.5% de los docentes consideró que, en comparación con la modalidad presencial, el logro de los aprendizajes en la modalidad no presencial se mantuvo igual (ver Tabla 17.10).

Tabla 17.10 **En comparación con la modalidad presencial, ¿cómo valora el logro de aprendizajes de sus estudiantes en la modalidad virtual síncrona?**

Campus	Peor	Igual	Mejor
Mexicali	38.9%	54.7%	6.3%
Tijuana	24.8%	59%	0.8%
Ensenada	30.5%	66.7%	2.8%
Total	31%	58.5%	10.5%

Fuente: Elaboración con base en los resultados.

Otro punto de interés es identificar, en opinión de los docentes, la motivación de los estudiantes en la modalidad virtual síncrona. Al respecto, 70.2% de los docentes refirieron percibir igual la motivación de sus estudiantes, es decir, no identificaron cambios en la motivación al cambiar de modalidad presencial a virtual (ver Tabla 17.11).

Tabla 17.11 **En comparación con la modalidad presencial, ¿cómo valora la motivación de sus estudiantes en la modalidad virtual síncrona?**

Campus	*Ha disminuido*	*Igual*	*Ha aumentado*
Mexicali	18.6%	80%	3.1%
Tijuana	28.2%	65%	6.8%
Ensenada	33.3%	61.1%	5.5%
Total	24.6%	70.2%	5.2%

Fuente: Elaboración con base en los resultados.

Hasta aquí la descripción de los resultados. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de estos hallazgos.

Consideraciones finales

Respecto a las dimensiones analizadas se pueden hacer las siguientes precisiones. Con relación a la conducción del aula virtual, esta variable obtuvo valoraciones

consistentes y altas; lo que refleja que el docente se adaptó a la modalidad virtual al implementar reforzamiento del trabajo realizado por sus estudiantes, dar respuesta a preguntas o dudas puntuales por chat o correo, motivar el trabajo en equipo y realizando las sesiones de asesoría síncrona.

Los resultados revelan que los docentes desarrollan una adecuada conducción del aula virtual y efectúan el seguimiento a los elementos que conforman el orden y comunicación en el aula virtual, sin embargo, hay algunas estrategias didácticas dejadas de lado, tales como el desempeño de roles (dramatizaciones), la elaboración diarios de aprendizaje, las bitácoras, las mesas redondas, la elaboración de tutoriales informativos, las matrices de clasificación y los debates que podrían funcionar efectivamente en la modalidad virtual. A este respecto, diversos autores suelen alentar a que el profesorado utilice estrategias nuevas y efectivas para impartir conocimiento (Duarte-Herrera et al., 2019; Moreira et al., 2018).

Al respecto del clima del aula virtual, esta dimensión obtuvo valoraciones consistentes y altas en cada una de sus subdimensiones. Las respuestas evidenciaron que los docentes priorizan demostrar respeto por sus estudiantes, responder a todas las preguntas expuestas y a procurar que comprendan las explicaciones, evitar un ritmo de comunicación oral apresurado y que los estudiantes expresen sus puntos de vista. También manifiestan percibir que sus estudiantes guardan orden y silencio durante sus intervenciones. Estas características identificadas reflejan una conexión positiva entre el docente y sus estudiantes, producto de sus interacciones sociales. Esta es una variable que incide en el rendimiento escolar, en la cohesión social, en la motivación y el bienestar (Cáceres et al., 2015; Rostan et al., 2015; Silva, 2015), sin embargo, lamentablemente sus efectos no han sido estudiados a profundidad en el aula virtual (Kaufmann et al., 2015; MacLeod et al., 2019). A este respecto, se ha argumentado que las percepciones de un clima de aula negativo provocan desmotivación, falta de compromiso y niveles bajos de participación entre el estudiantado, lo que dificulta el aprendizaje remoto incluso en el nivel de educación superior (Rigo, 2020 y Rivas, 2020). Por tanto, puede expresarse que una de las fortalezas encontradas a través de este estudio es un clima de aula positivo percibido por los docentes, pero orientado mayormente a la disciplina.

Otra de las dimensiones analizadas refiere a la relación interpersonal entre estudiantes en el aula virtual. Los resultados muestran que mayormente hay un ambiente relacional basado en el respeto y la escucha activa, trabajan armoniosamente en equipo; mostrando actitudes responsables. Esto concuerda con lo dicho por Li et al. (2019), quienes refieren que esta subdimensión se relaciona con componentes referentes a la cooperación, apoyo y vinculación que los estudiantes demuestran entre sí. Estos factores impactan positivamente el aprendizaje.

Finalmente, en un intento por relacionar estos factores analizados con el logro de los aprendizajes, la percepción docente sobre este tema, indica que la mayoría lo valoró como bueno y muy bueno y, relacionado con esto, un alto porcentaje de docentes considera que la motivación del estudiantado es igual entre ambas modalidades, presencial o virtual síncrona. Así, se identifica que en la opinión de los docentes no hay gran variación entre el logro de los aprendizajes en ambas modalidades de entrega del servicio educativo. Esta percepción docente se contrapone con lo expresado por Granados-Zúñiga (2019) y Monroy et al. (2018), quienes señalan que el logro de los aprendizajes en el aula virtual disminuye en comparación con el aula tradicional. Respecto a la motivación, la percepción de los docentes no se alinea con lo expuesto por Granados-Zúñiga (2019), quien encontró que la motivación tendía a bajar con el uso del aula virtual.

Una vez discutidos los resultados, se puede argumentar lo siguiente: el modelo Flex 360 muestra fortalezas que han permitido que CETYS Universidad enfrente la contingencia por la COVID-19. En particular, los docentes se apropiaron ágilmente de los medios virtuales para rescatar y dar continuidad al confinamiento y a los periodos escolares consecutivos; entregaron en tiempo y forma los materiales a sus estudiantes, se apegaron a los criterios previstos, se adecuaron lo mejor posible a la nueva modalidad, realizaron un seguimiento de sus aprendizajes y procuraron un ambiente de disciplina y una relación positiva entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Es evidente que el esfuerzo de capacitación docente implementado por la institución bajo el marco del Modelo Flex 360, es efectivo y ha permitido que el proceso de enseñanza-aprendizaje continúe sin sobresaltos, a pesar del confinamiento debido a la pandemia por la COVID-19. En cuanto a las oportunidades de mejora, se observa la necesidad de poner en marcha prácticas innovadoras en las actividades didácticas, con aprovechamiento de los recursos tecnológicos propios del aula virtual.

Dado el alcance del presente estudio y con base en las necesidades emergentes, se recomienda ahondar en las diferencias de los resultados entre campus. Lo anterior, con objeto de identificar fortalezas y áreas de mejora entre estos, de tal forma que se logre una retroalimentación circular dentro de las distintas sedes de la institución. Otra recomendación se orienta a asegurar muestras representativas en todos los casos de estudio, que permitan generalizar los resultados a toda la población.

Asimismo, se sugiere realizar análisis correlacionales que permitan identificar las prácticas de enseñanza de docentes de alto y bajo rendimiento, con la intención de visibilizar e incentivar las buenas prácticas entre docentes.

Referencias

Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis (Times of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis). *Daena: International Journal of Good Conscience, 15*(1), 1-15. http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf

Cáceres, J., Gutiérrez, G., Briceño, M., y Aranguren, F. (2014). El clima en el aula y el rendimiento escolar en la Enseñanza de la Física de la carrera de Educación NURR-ULA, Trujillo. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, *9*(3), 1-8.

Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., y Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the connected classroom climate inventory. *Communication Research Reports*, *21*(3), 264-272. http://dx.doi.org/10.1080/08824090409359988

Duarte-Herrera, M., Montalvo, D. E., y Valdes, D. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, *43*(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34038

Gárate, A. (Coord.). (2020). *Modelo CETYS Flex 360*. Plan de Continuidad Académica: Etapa de transición. Instituto Educativo del Noroeste, A. C.

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning…? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), pp. 09-28. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495

Google Trends. (s.f.). *Comparativa a nivel mundial del uso de los términos "educación a distancia" y "educación en línea"*. https://trends.google.es/trends/?geo=ES

Granados-Zúñiga, J. (2019). Relación entre el uso del aula virtual y el rendimiento académico en estudiantes del curso de Bioquímica para Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, *43(*2). https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32723

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Kaufmann, R., Sellnow, D. D., y Frisby, B. N. (2015). The development and validation of the online learning climate scale (OLCS). *Communication Education*. https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1101778

Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.) (Traductor Pineda, L. y Mora I.). McGraw Hill.

Li, Y., Hao, H., MacLeod, J., y Dai, J. (2019). Developing the rotational synchronous teaching (RST) model: Examination of the connected classroom climate. *Australasian Journal of Educational Technology*, *35*(1), 116-134. DOI: https://doi.org/10.14742/ajet.4010

Luna, E., y Reyes, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. Revista *Electrónica de Investigación Educativa*, *17*(3), 13-27. http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-luna-pinuelas.html

MacLeod, J., Hao, H., y Shi, Y. (2019). Student-to-student connectedness in higher education: a systematic literature review. *Journal of Computing in Higher Education, 31*, 426–448 (2019). DOI: https://doi.org/10.1007/s12528-019-09214-1

Monroy, A., Hernández, I. A., y Jiménez, M. (2018). Aulas Digitales en la Educación Superior: Caso México. *Formación universitaria*, *11*(5), 93-104. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500093

Moreira, A., San Nicolás, B., y Sanabria, A. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. RIED. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 21*(2), 179–198. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666

Muñiz, J. M., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, *31*(1), 7-16.

Navarro, D. y Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, *17*(60). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013

Rigo, D., (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, *22*, 143-161. https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción* ¿Cómo educar en la pandemia? https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Rostan, C., Cabañate, D., González, M., Albertín, P., y Pérez, M. (2015). Una herramienta para evaluar el clima social del aula en entornos universitarios. Electronic Journal of *Research in Educational Psychology*, *13*(2), 387-408. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14075

UNESCO-IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Análisis de impactos, respuesta políticas y recomendaciones. Editorial: UNESCO. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf

Este proyecto fue financiado por CETYS Universidad, como parte del proyecto de investigación titulado: "Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad no presencial síncrona, en nivel profesional en CETYS Universidad".

Capítulo 18

EVALUACIÓN DOCENTE EN EL POSGRADO BRASILEÑO: CAMBIOS RECIENTES

Avaliação docente na pós-graduação Brasileira: transformações recentes

José Luís BIZELLI

Introducción

El proceso de evaluación de la producción docente en Programas de Posgrado, en Brasil, encontró su *turning point* en el cuadrienio de 2017 a 2020. Dos factores influenciaron esa mudanza: en una primera visión, el instrumento de colecta de datos – utilizado por el Sistema de Evaluación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior (*Sistema de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* - CAPES) – ganó un carácter más cualitativo, disminuyendo el peso de la producción docente en el cómputo general de la evaluación;[8] en la otra visión, el Qualis – medidor de cualidad de actividad académica de profesores – fue completamente reformulado en sus estratos, en sus cálculos de alcance en las áreas de conocimiento y en los indicadores utilizados. Los cambios en el Qualis fueron tan profundos que hoy la comunidad

[8] En el cuadrienio 2013 a 2016, la producción del profesorado supuso casi el 25% del resultado de la nota del programa, mientras que las estimaciones para el cuatrienio 2017 a 2020 -proceso de evaluación en curso - indican que la cuestión responderá algo más del 12% del total.

científica y las propias instituciones de fomento cuestionan sobre su sobrevivencia como parámetro de evaluación para el próximo cuadrienio.El objeto de análisis aquí presentado habla a respecto de la transformación sufrida por el instrumento de evaluación Qualis, sus impactos en la evaluación de la producción docente de 2017 a 2020 y las consecuencias del proceso en las practicas editoriales de los periódicos científicos del área de la Educación, en Brasil.

Es importante resaltar que, históricamente, las determinaciones de CAPES, a través del Qualis, siempre definieron un horizonte deseado de mejorías para ser seguido por los editores de las revistas científicas Brasileñas: un conjunto consistente de indexadores nacionales e internacionales: formateos y diagramaciones dentro de los padrones aceptos y establecidos por las normas técnicas de los países; búsqueda por la mundialización del público a ser alcanzado con consecuente amplitud en lenguas extranjeras y participación de autores de otros países; control de procedimientos de endógeno, plagio, autoplagio y similitudes; preocupación con cuestiones éticas involucradas en el proceso de selecciones, evaluación por pares y ediciones; atendimiento a los avanzos digitales; comprometimiento con la ciencia abierta; y cumplimiento de las fechas para publicación con número mínimo de productos anuales.

Durante mucho tiempo, hube resistencia en las evaluaciones de los periódicos brasileños por el Factor de Impacto (FI) de la manera como está puesto por empleas privadas como Elsevier y la Clarivate, a través de sus bases Scopus y *Web of Science*. Sin embargo, el imperativo de la máxima *Publish or Perish*,[9] al ser interpretado como expresión de la finalidad de la producción académica, intelectual o científica – o sea – investigación y conocimiento que ganan divulgación para que sean reconocidos, publicados, leídos y citados entre pares -, garantiza que multiplataformas abastezcan el Big Data de la ciencia humana. Así, aunque que sea inconcebible que dos empleas privadas funcionen como acervo, repositorio con interoperabilidad cerrada y calificadora endógena de aquello que tiene relevancia científica, cobrando financieramente por el acceso a sus bases, hay que considerar que la citación representa una señal de alcance del dialogo académico provocado por un artículo.

En el cuadrienio finalizado en 2020, la discusión sobre el FI ha tomado un rumbo más productivo al ser sustituido por la definición de un Índice de Citación – o h5 do Google Scholar (Hirsch, 2005), corregido por el programa *Harzing Publish or Perish*[10] -, el cual fue utilizado primero como elemento de ajuste en la Evaluación de Medio Termo, que ocurrió en 2019, y, ahora, como principal orientador del Qualis Final 2017 a 2020, segundo los documentos regulatorios

[9] "Publish or perish". *Nature*, 467(7313), 252-252. 2010. https://www.nature.com/articles/467252a
[10] Harzing, A. W. (2007). *Publish or Perish*. https://harzing.com/resources/publish-or-perish

producidos por la CAPES para el Área de la Educación.

Delante del ambiente descripto, cuya profundización analítica será objeto de la siguiente sección, la cuestión que se coloca es entender las transformaciones recientes ocurridas en el proceso de evaluación de los docentes comprometidos con el Sistema Brasileño de Posgrado en Educación y sus impactos en las revistas científicas que divulgase esa producción. Analizar el cuadro general de la construcción de los discursos que articulan el mundo de las métricas bajo el cual la producción científica mundial circula; las particularidades y mudanzas del instrumento medidor Qualis en sus diferentes fases históricas; contextualizar actores institucionales que participan del debate sobre evaluación docente y de periódicos científicos en el área de la Educación; reflejar sobre los modelos de gestión y financiamiento que viene organizando periódicos Brasileños. Son tareas que conforman los límites de esta investigación.

Metodología o procedimiento de investigación

El desafío principal de la investigación es utilizar métodos que permiten alcanzar la perspectiva del análisis deseada, o sea, en este caso específico, la interlocución entre análisis documental, resultados de la aplicación normativa, producción bibliográfica sobre el tema y discurso de los actores envueltos en decisiones tomadas.

En la reconstrucción histórica del proceso de racionalización de la Ciencia e de la Tecnología, de la elaboración de indicadores y de herramientas evaluativas – hilo conductor de reflexiones sobre indexadores, métricas, bibliometría (Otlet, 1934); cientrometria (Nalinov y Mulchenko, 1969; Pritchard, 1969); infometria (Nacke, 1979); webometria (Almind y Igwersen, 1997); altimetría (Priem et al., 2010), interesa, para más allá de revisar documentos que remeten la temática, percibir estrategias que hacen funcionar y manteniendo dispositivos de poder dentro del campo científico.

Tomase como referencial aquí la definición de Foucault (1984, p. 244), para quien dispositivo es un conjunto heterogéneo que engloba discursos, instituciones, argumentaciones arquitectónicas, decisiones reglamentares, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Es el método de análisis de la teoría foucaultiana que ayudará a superar el desafío de recontar la historia de la evaluación académica en periódicos calificados.

En el análisis sobre los impactos del instrumento Qualis en las estrategias de supervivencia de periódicos científicos del área de la Educación, hay que se defi-

nir un conjunto de prácticas de investigación (Lakatos y Marconi, 1996; Minayo, 1993) para desentrañar el universo de los editores nacionales, ya que sus vehículos representan indicador importante del Sistema de Evaluación del Posgrado.

Resultados o discusión

A partir de los años 1950 del siglo pasado, el mundo académico buscó un indicador para cuantificar y calificar la producción científica y tecnológica: ¿Cuál es la estadística posible para organizar la gubernamentalidad, en el sentido foucaultiano (Foucault, 2008), de la ciencia? Si el conocimiento es capaz de producir como consecuencia Hiroshima y Nagasaki, utilizándose de tecnologías desarrolladas en centro de investigación que funcionan a través de un modelo de financiamiento robusto, ¿cómo identificar los vientos de la innovación relevantes de esa producción?

La aceleración de los medios de difusión científica especializada es acompañada por la consolidación del indicador Factor de Impacto[11] (FI) como calificador de periódicos que identifican tendencias investigativas y grupos científico-tecnológicos importantes: todo clasificado a través del *Science Citation Index* (Garfield, 1953). Aquello que surgirá con finalidad de orientar la decisión estratégica de bibliotecarios en la compra de sus colecciones de periódicos pasa a indicar revistas científicas que están en la frontera del conocimiento humano, aquellas que alcanzan mayor prestigio en la comunidad académica , que son objeto de deseo de autores que disputan recursos de las agencias de fomento, todo medido por un sistema cerrado que cuantifica el número de citaciones que reciben los artículos de un determinado periódico.

Dos movimientos pueden ser identificados históricamente cuando se piensa la cultura del *Publish or perish* dentro de la comunidad académica.

El primer caracterizase por la relación, de un lado, la ciencia productivista[12]; de otro lado, los daños provocados por una cultura de evaluación intensiva y predatoria que des respectan las diferencias entre las Áreas del Conocimiento; las características particulares de naciones; los recursos privados investidos en un proceso de comercialización de prestigio académico (Elias, 2019; Marí-Sáez y

[11] El FI de un periódico corresponde al número total de citaciones recibidas por la publicación em determinado año, englobando dos años anteriores, dividido por el número de artículos "citables" publicados por la revista em aquellos dos años.

[12] Los análisis sobre "productivismo académico" tiene ocupado espacio en la producción bibliográfica sobre Educación Brasileña (Bianchetti, Valle, y Pereira, 2015; Kuhlmann, 2015; Macedo, 2015; Sguissardi, Silva, y Júnior, 2009), así como los movimientos mundiales que se oponen a la concepción productivista de la Ciencia y su valoración a través del FI, como profesan los signatarios de la San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA). http://www.ascb.org/dora/

Nascimento, 2021; Martínez-Nicolás, 2020; Pozzobon y Camargo, 2019).

El segundo movimiento asume la necesidad de un guion para evaluar el dialogo científico calificado a través de la publicitación de ideas (Bizelli y Cruz, 2019) en que vehículos o plataformas de información, comunicación y divulgación, el cual pueda ser cuantificado por sistemas de identificación[13]. Con el desarrollo de las herramientas digitales, pasase a sofisticar la capacidad de mensuración de la comunicación científica: la Altimetría[14] (Priem et al., 2010; Priem, 2014), por ejemplo, demuestra se es posible medir ambientes como Twitter o redes sociales[15].

Más que medir el impacto de un artículo o de un autor, el sistema que envuelve la producción del Qualis, en Brasil, buscó un indicador para evaluar la producción la producción intelectual de profesores asociados al Programa de Posgrado[16]. Delante de la posibilidad del análisis individualizadas de la producción docente – dato o volumen de artículos, libros etc. – el Qualis cría una métrica que ecualiza la puntuación de mejores productos a través del prestigio de las revistas científicas: publicar en periódicos bien evaluados puntúa para el Programa de Posgrado independiente del articulo tener un alto índice de citación (Bizelli, 2017).

Para este análisis, el que más interesa son las transformaciones sufridas por el instrumento en el periodo que va a dar evaluación del cuadrienio 2013 a 2016 para evaluación del cuadrienio 2017 a 2020. La afirmación hecha, sin embargo, no significa que la historia de la evaluación producida por la CAPES, en el área de Educación, o el movimiento de resistencia de la ANPEd (Asociación Nacional de Posgrado y Pesquisa en Educación) – o más particularmente del FEPAE (Fórum de Editores de Periódicos del área de Educación) – a los resultados producidos por la Agencia estén fuera del escopo del trabajo: la reconstrucción histórica es parte fundamental del análisis, aún que pueda desglosarse por el número limitado de líneas de este texto.

Centrándonos entonces en el pasaje del último periodo evaluativo para el

---

[13] Hay una línea del tiempo que empieza en 1934 y ayuda a entender la Ciencia de Métricas, o sea, la cuantificación del impacto de los artículos de divulgación científica: bibliometría (Otlet, 1934); Citometría (Nalinov y Mulchenko, 1969; Pritchard, 1969); Infometria (Nacke, 1979); Webometria (Almind y Igwersen, 1997); Altimetria (Priem et al., 2010).

[14] Forma contráctil, en inglés, encontrada por Priem para referirse a articlelevelmetrics: altmetrics. https://twitter.com/jasonpriem/status/25844968813

[15] Métricas para periódicos tiene absorbido contribuciones (Spinak, 1996), con el intuito de determinar: la producción de autores (Lotka, 1926) y de revistas (Bradford, 1948); la obsolescencia de la literatura (Price, 1963); la vida médica de la citación (Burton y Kebler, 1960); a cocitación (Marshakova, 1973; Small, 1973); el plagio, autoplagio (Roig, 2002; 2005; 2010; Scanlon, 2007) y sus aspectos éticos (Mainardes, 2020a; 2020b); la producción de curvas de citaciones (Vera-Carrasco, 2009).

[16] El Qualis siempre levantó cuestiones sobre su utilización. En artículo de 2016, Rita Barata, directora de Evaluación de la CAPES entre 2016 y 2018, esclarece la naturaleza del medidor (Barata, 2016).

actual, es necesario percibir que mudanzas estructurales ocurrieron para todas las áreas del Conocimiento. Primeramente, el Qualis fue organizado por Áreas Madres, o sea, los periódicos fueron para la evaluación en el Área del Conocimiento en el cual hube el mayor número de citaciones en la Coleta CAPES, siendo que su Qualis pasa a tener valor para todas las áreas. Imagínese un periódico cuyo escopo este entre Educación y Filosofía: elle fue citado por 10 profesores conectados a Programas de Filosofía y por 5 profesores de Educación: Así siendo, el periódico será evaluado en el Comité de Filosofía y su Qualis valdrá para contar la puntuación en Educación y en cualquier otra Área del Conocimiento.

La escala de evaluación del Qualis también cambio. Hasta 2016, los periódicos eran así clasificados: hasta 25% podrían ser A1 + A2, siendo que A1 < A2; 25% podría ser B1; los demás 50% serian B2, B3, B4 e B5. Para la clasificación 2017 a 2020 – y para el análisis hecha en 2019, considerando el período 2017 y 2018 – hube una reconfiguración de los estratos[17]. La propuesta ha reglamentado: A1 < A2; A1 + A2 < A3 + A4; A1 + A2 + A3 + A4 ≤ 50%, por lo tanto, los demás periódicos estarían en los estratos B1, B2, B3 y B4. En las dos evaluaciones, revistas no consideradas científicas estarían en el estrato C (Brasil, 2019; 2021).

El criterio de evaluación por el Área Madre y los nuevos estratos drásticamente los datos extraoficiales obtenidos en la evaluación de 2019. En el Informe de Evaluación Cuadrienal (2013-2016), del Área de la Educación (Brasil, 2017), fueron analizados más de 3500 periódicos[18]. Sacados los periódicos C, restaron 2914: en el extracto superior, 542 B1(18,6%); 380 A2 (13%); y 121 A1 (4,2%); o sea, 35,8% da amuestra. En los demás seguimientos, quedaran B2 (14,6%); B3 (12,3%); B4 (10,5%); y B5 (26,8%). En 2019, con la separación por Área Madre, fueron analizados menos periódicos científicos, 528: 37 A1 (7%); 39 A2 (7,4%); 47 A3 (8,9%); 65 A4 (12,3%); 74 B1 (14%); 89 B2 (16,9%); 62 B3 (11,7%); 115 B4 (21.8%).

Se estima que la evaluación final del cuadrienio de 2017 a 2020 evalúa alrededor de 1000 periódicos, nacionales e internacionales, los cuales tienen sido citados en la recauda reportada a la CAPES por los Programas de Posgrado Brasileños. Las revistas serán separadas por sus idiomas dominantes. Entre as la que predomine el portugués, la clasificación en los estratos será hecha, como dicho anteriormente, considerándose el h5 do Google Scholar, corregido por el programa *Harzing Publish or Perish*, aplicado en el intervalo de tiempo del cua-

[17] Otras propuestas habían aparecido para trabajar la cuestión de los indicadores. Vid, por ejemplo, Souza, Souza, Bruel e Ferraz (2018).

[18] El conjunto de esos periódicos publicó, en el período, 29 mil artículos.

drienio. Dos aspectos provocan discusiones sobre el método adoptado. Un habla a respecto de la naturaleza hecha: ¿porque el h5 y no el h10 o el h vida, ya que las ultimas alternativas respectarían la historia más larga de los periódicos? El otro es de mayor complexidad técnica y cuestiona la capacidad del programa del ajuste conseguir determinar el periodo de las citaciones y no el periodo de publicación de los artículos, o sea, hay dudas sobre la capacidad del Harzing Publish or Perish seleccionan las citaciones que el artículo tuve dentro del periodo fijado por la evaluación, ya que aparentemente el intervalo del tiempo solamente indica artículos producidos en el periodo fijado, pero que pueden estar citados fuera de ellos.

Finalizando este cuadro, es necesario considerar los desafíos gerenciales y financieros que están hoy puestos en los periódicos científicos Brasileños, desafíos que cuando no superados tiene redundado en el encerramiento de la actividad de revistas importantes, Hay una crisis de presupuestaria del sector público que atinge las universidades y un esfuerzo de toda la comunidad académica por el acceso abierto al conocimiento. Dibujar un modelo de negocio sustentable en ese contexto es tarea de extrema complexidad, pues la absorción de nuevas técnicas de gestión profesional de la información, con incremento de tecnología, cuesta caro, en cuanto las fuentes de financiamiento menguan (Ponce et al,, 2018). El tiempo de periódicos manejados por intelectuales abnegados con sus verbas de investigación está cediendo espacios a las equipes editoriales con altos costos de producción, los cuales tienen sido trasladados para los autores como tasas de traducción o de publicaciones.

Consideraciones finales

El objetivo de este trabajo fue delinear las líneas de investigaciones que se ponen para análisis de los impactos sufridos por los periódicos científicos brasileños delante de las transformaciones recientes ocurridas en el proceso de evaluación de los docentes comprometidos con el Sistema Brasileño de Posgrado en Educación.

Varias tareas se imponen a las futuras pesquisas que tienen la intención de contribuir con el campo del conocimiento en cuestión:

- Reconstruir históricamente y analizar el proceso de evaluación de los Programas de Posgrado – de las áreas, en general, y, específicamente, de la Educación – ejercido por la CAPES, con énfasis en datos de evaluaciones más recientes: cuadrienio 2013 – 2016; evaluación de medio término de 2019;

cuadrienio 2017 a 2020 (en curso);

- Reconstruir históricamente y analizar el proceso de construcción del Qualis, sus transformaciones y su papel en la evaluación de los docentes de Programas de Posgrado en Educación, con énfasis en datos más recientes: cuadrienio 2013-2016; evaluación de medio término de 2019; cuadrienio 2017 a 2020 (en curso);
- Reconstruir históricamente y analizar las discusiones y embates provocados por el Qualis en el dialogo de CAPES y de las Coordinaciones del Área de la Educación con la comunidad científica de Educación, en los órganos de representación del Postgrado (ANPEd) y de los periódicos (FAPAE);
- Describir y analizar los desafíos de financiamiento y de gestión por que pasan los periódicos científicos nacionales de Educación y los impactos del Qualis en su modelo de supervivencia;
- Describir y analizar los instrumentos de medida adoptados en el período de evaluación en curso, o sea, profundizar la discusión sobre el factor h del Google Scholar y la utilización del programa Harzing Publish or Perish.

Para concluir es fundamental apuntar el ambiente desfavorable que se interpuso a la evaluación del período en cuestión. Los Coordinadores Nacionales del Área de la Educación en la CAPES manifestaron su visión global sobre la actuación del actual gobierno:

> El desprecio que el Gobierno Federal de Brasil tiene por la Ciencia es ampliamente conocido. Ese desdén ha se manifestado de varias maneras, incluyendo la falta de preocupación con las cuestiones ambientales (solo hay que ver la desforestación de la Amazonia) y un desprecio ciego por la pandemia aún violenta (como indicado por el factor de que el presidente del país, Jair Bolsonaro, se recusa orgullosamente a ser vacunado). El desdén es especialmente evidente en el tratamiento del Gobierno Federal con la comunidad científica, la medida que el financiamiento a la pesquisa fue drásticamente reducido y científicos – especialmente científicos sociales – fueron abiertamente atacados e insultados con afirmaciones de que son perezosos, de que les faltaba dedicación y, principalmente, por promovieren agendas políticas de un sesgo de "izquierda. (Verhine y Souza, 2021, p.2).

Referencias

Almind, T. C., y Ingwersen, P. (1997). Informetric analyses on the world wide web: methodological approaches to "webometrics". *Journal of Documentation*, *53*(4), 404-426.

Barradas Barata, R. C. (2016). Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, *13*(30), 13-40. http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947

Bianchetti, L., Valle, I. R., y Pereira, G. R. M. (2015). *O fim dos intelectuais acadêmicos?* Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados.

Bizelli, J. L. (2017). Internacionalización: reflexiones a partir de la experiencia de un programa de postgrado en Educación Escolar Brasileña. In M. Martín Bris y M. Jabonero Blanco (Org.) *Internacionalización de la educación en Iberoamérica: reflexiones y proyecciones* (pp. 35-41). Madrid: Ed Santillana/UAH.

Bizelli, J. L. y Cruz, J. A. S. (2019). Indexadores internacionais para medir a produção docente na área de educação. In C. M. Lamothe-Zavaleta, M. C. Álvarez y M. Martín-Bris (Org.). *Práctica docente: experiencias, reflexiones y propuestas desde Iberoamérica Vol. 1*, pp.137-148). Veracruz: Universidad Veracruzana/México Academia Journals.

Bradford, L. P. (1948). Introduction. *Journal of Social Issues*, *4*(2), 2-7. https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01779.x

Brasil. (2017). *Relatório da avaliação quadrienal*. Brasília: MEC, CAPES. https://docs.google.com/viewer?a=vypid=sitesysrcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjFkOWNkNTEwOWU3ZGY3NGM

Brasil. (2019). *Relatório do Qualis Periódicos* - Área 38, Educação. Coordenação da Área de Educação na CAPES. Brasília: MEC, CAPES. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-qualis-educacao-pdf

Brasil. (2021*). Notas sobre o qualis periódicos – área de educação*. Coordenação da Área de Educação na CAPES. Brasília: MEC, CAPES. https://sbhe.org.br/uploads/information_files/8/56a8d7de9cf0ec0f9ce831af2d11ba3d.pdf

Burton, R. E., y Kebler, R. (1960). The "half□life" of some scientific and technical literatures. *American documentation*, 11(1), 18-22.

Elias, C. (2019). *Science on the Ropes*: Decline of Scientific Culture in the Era of Fake News. Springer. https://www.researchgate.net/publication/333111572_Science_on_the_Ropes_Decline_of_Scientific_Culture_in_the_Era_of_Fake_News

Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder* (4a ed). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*: curso dado no College de France (1977-1978). (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes.

Garfield, E. (1953). Citation indexes to science: a new dimension in documentation through association of ideas. *SCIENCE*, *122*(3159), 108-111. http://garfield.library.upenn.edu/essays/v6p468y1983.pdf

Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *102*(46), 16569-16572. https://www.pnas.org/content/102/46/16569

Kuhlmann, M., Junior. (2015). Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. *Caderno de Pesquisa*, *45*(158), 838-855.

Lakatos, E. M., y Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa* (3a ed). São Paulo: Editora Atlas.

Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, *16*(12), 317-323.

Macedo, E. (2015). Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. *Caderno de Pesquisa*, *45*(158), 752-774.

Mainardes, J. (2020a). Questões éticas em periódicos científicos de Ciências Humanas e Sociais. *Boletim Técnico do PPEC*, *5*, 1-6.

Mainardes, J. (2020b). Práticas predatórias na publicação. *Boletim Técnico do PPEC*, *5*, 1-5.

Marí-Sáez, V. M., y Nascimento, C. M. (2021). Communication Research, the Geopolitics of Knowledge and Publishing in High-Impact Journals: The Chronicle of a Commodification Process Foretold. Triple C: *Communication, Capitalism y Critique*, *19*(2), 307-324. https://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/1258

Marshakova, I. (1973). System of document connection based on references. *Nauchno-Teknichescaya Informatisya*, *2*(6), 3-8.

Martínez-Nicolás, M. (2020). La investigación sobre comunicación en España (1985-2015). Contexto institucional, comunidad académica y producción científica. *Revista Latina de Comunicación Social, (75),* 383-414. http://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/13

Minayo, M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde* (2a ed). São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Nacke, O. (1979). Informetrie: Ein neuer Name für eine neue Disziplin. *Nachrichten Für Dokumen*, *30*(6), 219-226.

Nalimov, V. V., y Mulchenko, Z. M. (1969). *Scientometrics*. The study of science as an information process. Moscow: Nauka, 1969.

Otlet, P. (1934). *Tratado de documentação*: o livro sobre o livro, teoria e prática. Brasília: Briquet de Lemos. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32627/1/LIVRO_TratadoDeDocumenta%C3%A7% C3%A3o.pdf

Ponce, B. J., Almeida, M. E. B., Freitas, S. A., Silva, C. B., Anjos, D., Pietri, E., Prieto, R. G., Dias, É. S. A. C., Camargo, E., Branco, J. C., Souza, J. S., Bizelli, J.

L., Siman, L. M. C., Muzzeti, L. R., Reis, M., Martins, E., Rosito, M. M. B., Bissoto, M. L., Castro, M. R., Gimenes, N., Gualtieri, R., Silva, R., Ribeiro, R., y Lemes, S. S. (2017). Sobre a melhoria da produção e da avaliação de periódicos científicos no Brasil. Ensaio - *Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25*(97), 1032-1044. https://www.scielo.br/j/ensaio/a/NXpJd3q-DbDVDBZxfbvsfMJB/?lang=pt

Pozzobon, A. P. B., y Camargo, G. A. (2019). A participação de editoras privadas em periódicos científicos Brasileiros: uma visão sobre o gerenciamento privado de publicações acadêmicas. *Perspectivas em Gestão y Conhecimento*, *9*(2), 225-244. https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/42336/27439

Price, D. S. (1963). *Little Science*, Big Science. New York: Columbia University Press.

Priem, J. (2014). Altmetrics. In B. Cronin y C. R. Sugimoto (Ed.). *Beyond Bibliometrics*: harnessing multidimensional indicators of scholarly impact (pp.263-287). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Priem, J., Taraborelli, D., Groth, P., y Neylon, C. (2010). Altmetrics: A manifesto. http://altmetrics.org/manifesto/

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, *25*(4), 348-349.

Roig, M. (2002). *Recycling portions of text from the same author/s previously published papers in psychology*: an exploratory study. Paper presented at the second Office of Research Integrity's conference on Research Integrity, Bethesda, MD.

Roig, M. (2005). Re-using text from one's own previously published papers: An exploratory study of potential self-plagiarism. *Psychological Reports*, *97*, 43-49. http://apfei.edu.au/resources/bibliography/re-using-text-ones-own-previously-published-papers-exploratory-study-potentia

Roig, M. (2010). Plagiarism and self-plagiarism: What every author should know. *Biochemia Medica*, *20*(3), 295-300. https://www.biochemia-medica.com/en/journal/20/3/10.11613/BM.2010.037

Scanlon, P. M. (2007). *Song from myself*: An anatomy of self-plagairism. http://quod.lib.umich.edu/p/plag/5240451.0002.007?rgn=main;view=fulltext

Sguissardi, V., y Silva, J. R., Junior. (2009). *Trabalho Intensificado nas federais*: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.

Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: a new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *24(*4), 265-269.

Souza, A. R., Souza, G., Bruel, A. L., y Ferraz, M. A. (2018). Qualis: a construção de

um indicador para os periódicos na área da Educação. *Práxis Educativa*, *13*, 219-231. https://www.researchgate.net/publication/324839153_Qualis_a_construcao_de_um_indicador_para_os_periodicos_na_area_da_Educacao

Spinak, E. (1996). *Dicionário enciclopédico de bibliometria, cienciometria e informetria*. Caracas: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243329S.pdf

Vera-Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Rev. Méd. La Paz*, 15(1), 63-69.

Verhine, R. E., y Souza, Â. R. (2021). Compreendendo a Crise Recente na Pós-Graduação Brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, *15*, e83788. https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83788/45131

Apoyo: CNPq: Beca de Investigación -Proyecto CNPq n. 312206/2018-6.

SOBRE LOS AUTORES

ANA CLAUDIA BORTOLOZZI
É psicóloga. Mestre em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar e Doutora em Educação pela UNESP, Marília. Fez pós-doutorado no Núcleo de Estudos da Sexualidade -NUSEX (UNESP, Araraquara) em 2009 e no exterior, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal) em 2017. É professora desde 1995 no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP. Desde 2019 é Livre-docente em "Educação Sexual, Inclusão e Desenvolvimento Humano". Atua como docente na graduação em Psicologia e na Pós-graduação junto aos programas: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (FC/UNESP, Bauru) e Educação Escolar (FCLar/ UNESP, Araraquara). É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESEC) e coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual (LASEX).
claudia.bortolozzi@unesp.br
https://orcid.org/0000-0003-4796-5451

ANA EMÍLIA FERNANDES
Secretaria Estadual de Educação – SP. Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade de Franca, Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - linha de Gestão Educacional, pela FCHS Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Pós graduada em Educação Especial pela FIJ, Pós graduada em Essential Master Coach pela IPOG, Aperfeiçoamento em Educação Financeira pela DSOP. Atua como professora da Educação Básica na rede estadual paulista (SEDUC SP), desde 2006. Possui experiência na docência da Educação Básica e da Pós Graduação, Coordenação Pedagógica, Vice-direção, Produção de projetos e materiais didáticos e Consultoria na área de Educação Financeira e de Inclusão Produtiva.
anaemiliaaguilar@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4741-1432

ANDREEA GABRIELA PANA
Doctoranda del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigadora Predoctoral FPI del Departamento de Economía (Área de Sociología) en la Universidad de Alcalá (Madrid). Miembro de la Cátedra de Investigación "Isabel Muñoz

Caravaca". Miembro del Grupo de Investigación para el Desarrollo Humano, la Igualdad y la Inclusión Social. Graduada en Magisterio de Educación Infantil con mención en Lengua Extranjera y Máster en Psicopedagogía (UAH), itinerario "Innovación y Calidad en Educación". Su trayectoria académica ha sido reconocida mediante el Premio Extraordinario Fin de Carrera, obteniendo además el reconocimiento de la Sociedad Española de Excelencia Académica (SEDEA) por ser una de las mejores graduadas del país en su titulación, alcanzando la 1ª posición a nivel nacional. Adicionalmente, tras el posgrado obtuvo el Premio Fin de Máster además del Premio Francisca de Nebrija al mejor TFM en materia de igualdad.

andrea.pana@uah.es
https://orcid.org/0000-0001-9510-6403

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO

Doutorado em Educação Escolar (2009) com Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual pela FCL- Unesp (2012). É professora Livre Docente em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2022), Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Doutorado em Educação Escolar (UNESP).

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Araraquara – SP – Brasil.
andreza.leao@unesp.br
https://orcid.org/0000-0002-5037-4882

APARECIDO RENAN VICENTE

Doutorando em Ciências Biológicas e da Saúde-UFSCar-São Carlos. Mestre em Educação Sexual pela Unesp-Araraquara. Psicólogo CRP 06/152682. Fui Conselheiro Tutelar por dois mandatos consecutivos (2016-2020/2020-2024), finalizando a atuação no ano de 2021. Fui docente do curso de Psicologia no Centro Universitário Anhanguera-Matão, onde também estive como coordenador do curso. Especialista em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente pela Universidade de Brasília. Especialista em Atendimento Psicossocial a Vítimas de Violências-UFSCar-São Carlos.

renanvct.psico@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0003-4417-0880

CAMILA FERNANDA BASSETTO
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCL. Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - IBILCE/UNESP, Mestre em Estatística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Doutora em Ciências, linha de Engenharia de Produção, pela Escola de Engenharia de São Carlos/ Universidade de São Paulo - EESC/USP. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - FCLAr/UNESP, lotada no Departamento de Educação, e credenciada no Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - FCHS/UNESP. Atua na área de métodos quantitativos aplicados e desenvolve pesquisas com modelos hierárquicos para dados educacionais.
camila.bassetto@unesp.br
https://orcid.org/0000-0002-2513-7455

CECILIA OSUNA LEVER
CETYS Universidad. Doctora en Ciencias Educativas. Coordinadora Institucional de Investigación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI-CONACYT-México. Profesora-investigadora en licenciatura y posgrado. Líneas de investigación: Agentes y prácticas educativas. Temáticas: Formación ética y en valores, Abandono escolar, Problemas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y, Pedagogía de la alteridad. Ha dirigido proyectos de investigación educativa financiados por CONACYT y por CETYS Universidad, dirige tesis de posgrado en el campo de la educación. Ha publicado artículos, capítulos de libros e informes técnicos de investigación, relacionados con problemáticas educativas en educación media superior y superior, tales como abandono escolar, enseñanza de las matemáticas, valores en estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual.
cecilia.osuna@cetys.mx
https://orcid.org/0000-0002-7480-5341

CRISTIANE DA COSTA CARVALHO
Graduação em Direito pela Universidade Católica Dom Bosco (1997). Especialista em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade Federal da Grande Doura-

dos (2009). Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos, pela Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2022). Procuradora do Estado de Mato Grosso do Sul desde 2001. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPEI-UFGD). Integrou a comissão de meio-ambiente da Subseção da OAB em Dourados e o Conselho Municipal de Meio Ambiente de Dourados no biênio 2010/2012. Lecionou as disciplinas Direito Administrativo e Direito Comercial no Centro Universitário da Grande Dourados de 2003 até 2005. Mãe de quatro filhos, nascidos em 2004, 2007, 2010 e 2015.

criscarvalho@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7559-9842

DAVID ALEJANDRO ORNELAS GUTIÉRREZ

Es Licenciado y Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). Doctor en Ciencias Educativas, por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC). Obtuvo el grado en diciembre de 2016, con la tesis titulada "Transferencia de la formación pedagógica de los profesores de la UABC. Estudio de caso en el Campus Ensenada". Profesor universitario en licenciatura y posgrado en diferentes instituciones de educación superior mexicanas, como la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Xochicalco, la Universidad Iberoamericana Tijuana y CETYS Universidad. Cuenta con experiencia en el diseño e impartición de programas de formación de docentes universitarios y se desempeñó como asesor especializado en diseño y evaluación curricular durante más de 12 años. Realiza investigación educativa en las líneas de formación del profesorado universitario, evaluación de la formación docente y análisis de buenas prácticas docentes. Actualmente es profesor de tiempo completo en el área de Educación y Humanidades y Coordinador del Doctorado en Educación, en el sistema CETYS Universidad.

david.ornelas@cetys.mx
https://orcid.org/0000-0002-6014-8379

DAVID RUETE ZÚÑIGA

Doctor en Tecnologías Multimedia, Máster en Tecnologías Multimedia, Ingeniero Civil Electrónico y Licenciado en Ciencias de la Ingeniería. Profesor Asociado de la Universidad Andrés Bello (UNAB). Director de la Escuela de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Andrés Bello, y responsable del desarrollo y funcio-

namiento de la escuela, calidad docente de los académicos, servicio entregado a los estudiantes, administración y gestión del plan de desarrollo, presupuesto operacional y de inversión, en la sede Viña del Mar, y a nivel nacional de los procesos de innovación curricular de los programas de pregrado regular y advance de la Facultad de Ingeniería. Académico de la Cátedra Iberoamericana de Educación de la OEI y UAH (Madrid) España. Investigador en área de Educación y Gestión Educativa en programas de pregrado y postgrado, utilizando modelos predictivos basados en algoritmos de aprendizaje automático e inteligencia artificial.

druete@unab.cl
https://orcid.org/0000-0002-7100-9737.

DIANA FLORES-NOYA

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Latinoamericana y del Caribe, Master en Educación. Experiencia como académica del eje de formación general adscrita al Dpto. de psicología e Investigación Educativa, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Oriente, Venezuela. (2004-2018). Y desde 2019 en Universidad de Atacama, Chile, donde, además, ha desempeñado la coordinación de objetivos dentro del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente FID, implementado en esta casa de estudio. Coordinación de la Comisión Pedagógica Curricular, Comité de Acreditación, ambos en la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física. Coordinación Ejecutiva del Programa de Acceso a las Pedagogías: "Talento y Vocación Pedagógica Atacama. Dentro de su experiencia laboral destaca la asesoría de trabajos de maestría en Venezuela y Chile. Además ha participado de relatorías, artículos y capítulos de libros enfocados en la formación docente, evaluación de los aprendizajes y desarrollo del pensamiento.

diana.flores@uda.cl
https://orcid.org/0000-0002-0420-4989.

DIRCE CHARARA MONTEIRO

Possui Doutorado em Letras, área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (1986), Mestrado em Letras,pela Universidade de São Paulo (1977) e Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1966), É professora aposentada da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara onde atuou como docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, orientando na área de ensino-aprendizagem de língua materna e inglês . Atualmente

é professora da Universidade de Araraquara, UNIARA, lecionando Inglês Instrumental, para o Curso de Sistemas de Informação; Laboratorio de Redação e Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia I e II, para o Curso de Pedagogia. Faz parte do Grupo de Pesquisa Formação docente e práticas pedagógicas. A partir de agosto de 2013 é coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, da Universidade de Araraquara, UNIARA, aprovado pela CAPES com nota 4.

dcharara@terra.com.br
https://orcid.org/0000-0002-5025-2148

ELADIO SEBASTIAN HEREDERO

Professor Doutor Aposentado da "Universidad de Alcalá" (Alcalá de Henares-Espanha), Professor Visitante Estrangeiro da UFMS (Campo Grande-MS), Professor colaborador del programa de Pós-graduação da UNAB (Bucaramenga-CO) e CETYS (Tijuana.MX). Possui Doutorado em Educação pela "Universidad de Alcalá" (Espanha). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" de São Paulo (Brasil). Líder do Grupo Estudos Políticas e Pesquisas em Educação Inclusiva-Reconstruindo a Escola GEPPEI-RE. Autor ou organizador de mais de uma vintena de livros Tem mais de cinquenta capítulos em livros e mais de uma centena de artigos nas mais prestigiosas revistas sobre a temática de Organização Escolar, Currículo e Escola Inclusiva. Trabalha na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional e Currículo, Escola Inclusiva: estratégias e práticas educativas.

eladio.sebastian@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0293-4395

ESTHER RIVAS-RIVERO

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Alcalá (Madrid). Profesora asociada en el área de Psicología del Desarrollo y de la Educación en la misma universidad. Miembro de la Cátedra de Género Isabel Muñoz Caravaca. Colaboradora en el Grupo de Investigación sobre Igualdad de Género de la Universidad de Alcalá. Autora de más de medio centenar de publicaciones en revistas científicas de impacto en el ámbito de la psicología y de la educación. Funcionaria de Carrera y jefa de estudios en el Centro de Educación Infantil y Primaria Luis Vives (Alcalá de Henares). Asesora de la Fundación CEIM y coordinadora del Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnado con alta capacidad de la Comunidad de Madrid. Colaboradora en la formación del profesorado respecto

a coeducación e igualdad de género en el Centro Territorial de Innovación y Formación.

esther.rivas@uah.es
https://orcid.org/0000-0001-5092-1260

FABIANA APARECIDA PRENHACA GIACOMETTI

Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-(Araraquara). É mestre em Educação Sexual pelo Programa Nacional de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (Araraquara). Atuou como docente substituta das disciplinas Educação Infantil: Pré-Escola e Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp - Araraquara. Atua há 17 anos como educadora da educação infantil na Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista e está como coordenadora de projetos.

fabipreg@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2583-678X

HÉCTOR HERNANDO FERNÁNDEZ RINCÓN

Doctor en Educación. Maestría en Investigación Educativa. Profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Coordinador de la Línea de Investigación en la Licenciatura en Pedagogía y de Teoría e Intervención Pedagógica en la Maestría en Desarrollo Educativo. Miembro de varios comités editoriales. Autor de libros y artículos, sobre Teoría Pedagógica, Currículum, Práctica y Formación Docente.

hfdez@upn.mx
htpps://orcid.org/0000-0002-8183-3690

JAIRO STEFFAN ACOSTA VARGAS

Licenciado en Biología y Química por la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia) y Máster en Investigación en Ciencias con Especialidad en Química por la Universidad de Alcalá en España. Actualmente Investigador predoctoral en Ciencias Biomédicas y Salud Pública de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - España) en el marco del programa de formación de doctores del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Miembro Investigador de la Cátedra Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) y la Universidad de Alcalá y miembro del Grupo de Investigación y Difusión Educativa en Universidad y Escuela (IDE) de la UAH.

jairosteffan.acostav@edu.uah.es
https://orcid.org/0000-0001-6247-180X

JANAINA DE OLIVEIRA

É bolsista CNPq de Doutorado pelo o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp de Araraquara-SP. Possui Mestrado em Ciências Socias (UNESP), Bacharela e licenciada em Ciências Socias (UNESP) e Pedagogia (UNICID). Possui experiência como docente no ensino superior nas áreas de Educação, Sociologia, Política e História. As pesquisas centram-se nos Processos históricos da educação Brasileira com enfoque para as transformações do capitalismo na sociedade contemporânea e seus reflexos na Educação Superior. Atualmente, estuda a expansão do ensino superior no Brasil, entre os anos de 2003 a 2016, a formação de agenda governamental e a formulação de políticas públicas educacionais com enfoque para a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

janalive@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3244-6109

JOSÉ LUÍS BIZELLI

Possui graduação em Arquitetura pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Livre Docente em Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, e está credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (FAAC-UNESP, Bauru) e Educação Escolar (FCL-UNESP, Araraquara). Coordena o Grupo de Pesquisa (CNPq) intitulado Programa de Governança para a Administração, dedicando-se a pesquisar principalmente os seguintes temas: inovação, desenvolvimento sustentável, governança em instituições públicas, TIC para o Ensino a Distância e aplicativos educativos para TVDi. Fez seu Pós-Doutorado no Departamento de Ciencias de la Educación, da Universidad de Alcalá de Henares (UAH), Espanha, sendo um dos responsáveis pelo convênio sobre Educação entre a UNESP e a UAH. Foi Diretor da FCL-UNESP, Araraquara, e Presidente de seu Laboratório Editorial, durante o quadriênio 2009-2012. Foi Assessor Editorial da Fundação Editora da Unesp de 2014 a 2015 e Coordenador da Região Sudeste do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2015 a 2016. É editor da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e Coordenador Nacional do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) da Associação Nacional de Pós-Gra-

duação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

jose.bizelli@unesp.br
https://orcid.org/0000-0002-6634-1444

JOSÉ LUIS BONILLA ESQUIVEL

Licenciado en Filosofía, con Maestría y Doctorado en Educación. Profesor de tiempo completo, se ha desarrollado en la gestión educativa como Coordinador de Humanidades, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Maestría y el Doctorado en Educación en CETYS Universidad. Actualmente es Director del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Con participación en cursos, talleres y seminarios como el I Encuentro Hispano-mexicano, Murcia (2019), el de Gestión para la calidad en educación, México (2019), entre otros. En congresos, como The Fifth European Conference of Information Literacy, en Saint-Malo, Francia (2017), la X Conferencia Conjunta Internacional sobre Tecnologías y Aprendizaje, en Costa Rica (2018), y el IX Congreso Nacional de Posgrados en Educación. CNPE y COMIE, (2018); en 2021 organizó el XV Encuentro Iberoamericano de Educación.

joseluis.bonilla@cetys.mx
https://orcid.org/0000-0003-1944-857X

KARLA MARIA DIAZ LÓPEZ

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, maestra y doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo IIDE-UABC graduada con mención honorifica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: Factores asociados al aprendizaje, diseño de instrumentos de medición, abandono escolar en educación media superior. Se encuentra involucrada en actividades de dirección de tesis de maestría, miembro de comités de tesis de maestría y doctorado. Arbitro dictaminador e la Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie) y miembro de la Comunicación Institucional de Investigación en CETYS Universidad.

karla.diaz@cetys.mx
https://orcid.org/0000-0002-0890-5328

LUCI REGINA MUZZETI

Possui Mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1997). É professora Livre Docente em Sociologia da Educação da Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Educação . Foi Supervisora do CENPE - Unidade Auxiliar Unesp/Fclar de 01.02.13 a 31.01.17 e de 01.02.17 a 31.01.21. Foi Supervisora e Coordenadora Adjunta do Projeto PACTO pela Alfabetização na Idade Certa, no Polo de Araraquara. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na Linha de Pesquisa "Sexualidade, Cultura e Educação Sexual". Foi vice-coordenadora do Programa de Pós -Graduação em Educação Sexual (2020-2021). É Integrante do Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX com experiência na área de Educação, trabalhando com a abordagem de Pierre Bourdieu, com ênfase em pesquisas sobre habitus, gênero e trajetórias escolares. Membro Titular da Comissão Assessora da Câmara Central de Pós-graduação (CAPG) - Representante da Área de Ciências Humanas.

luci.muzzeti@unesp.br
https://orcid.org/0000-0002-6808-2490.

MARGARITA ARAVENA GAETE

Doctora en Planificación e Innovación Educativa por la Universidad de Alcalá, Madrid. Postdoctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Educación con mención Currículum y Evaluación, Profesor de Estado para la Educación Técnico Profesional. Profesora asociada adjunta de la Universidad Andrés Bello, con experiencia en docencia de pregrado en carreras de formación inicial docente en universidades públicas y privadas y magíster. Profesora internacional de diplomados en la Corporación Universitaria Uniminuto, Colombia y Universidad de Deusto, España, postdoctorado en Gobernanza y Políticas Púbicas en Educación coordinado por la OEI y Universidad Alcalá para doctores de México y Chile). Actualmente es Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Oficina Chile. Su área de investigación es Autoevaluación Institucional, Evaluación para los Aprendizaje, Habilidades cognitivas y Desarrollo del Pensamiento Superior.

margarita.aravena@oie.int
https://orcid.org/ 0000-0003-3198-8384

MARIA ANGELA BARBATO CARNEIRO

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae (1968), mestrado em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1990). Atualmente é professora titular da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, coordenadora do Núcleo Cultura e Pesquisas Brincar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coordenou projetos de Formação de Professores a Distância, professora colaboradora da Universidade de Alcalá (Espanha),membro do Comitê Científico do EIDE (Encuentro Iberoamericano de Educación), Orientadora de pesquisas na PUC/SP sobre Cantigas de Roda, A influência das mídias sobre as crianças, As diferentes linguagens da infância. participante do grupo de pesquisas, Contextos Integrados d Educação Infantil (USP), Membro permanente do Conselho da Associação Brasileira de Brinquedotecas.

mabarbato@gmail.com
https://orcid.org/ 0000-0002-5039-9326

MARIA ELENA AQUINO DUTRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é docente na rede municipal de Ensino do Municipio de Ponta Porã (MS). Atuou no ano de 2017 como bolsista da ação de extensão "Minicurso Democracia, gênero, sexualidade e diferenças", em 2018 do programa de extensão " Espaços da Arte na educação", em 2019 do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC). Participou como membro do grupo de estudos em Psicologia, Neurociências e Educação (GEP - PNEdu) na UFMS/CPPP. Atualmente participa como integrante do Grupo de estudos "Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a escola" (GEPEI-RE) na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Está cursando Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) campus de Ponta Porã.

mariaelena.aquino2@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0010-7337

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAR/UNESP (Bolsista PROEX II) mestrado em Educação Escolar pela pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAR/UNESP, na linha de pesquisa "Sexualidade, Cultura e Educação Sexual" (bolsista CNPQ); especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia pela Universidade de Marília (UNIMAR) e doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAR/UNESP, na área de "Sexualidade, Cultura e Educação Sexual" (Bolsista CAPES). Tem experiência na área de Edu-

cação, atuando principalmente nos seguintes temas: Habitus, Leitura, Gênero, Sexualidade, Infância, Cultura, Educação Infantil e Educação Sexual. Integrante do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual (FCLAR/UNESP).
maria.c.oliveira@unesp.br
https://orcid.org/0000000163587986

MARIA TERESA MICELI KERBAUY
É Bolsista Produtividade do CNPq 1C. Possui Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós doutorado pelo Instituto de Iberoamérica Salamanca. Atua como docente nos Programas de Pós Graduação em Ciências Sociais da Unesp – campus de Araraquara; Educação Escolar da Unesp – campus de Araraquara; Ciência Política (UFSCar); e Comunicação da Unesp – campus de Bauru. É editora da Revista Cadernos de Campo / Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Unesp. Possui experiência na área de Políticas Públicas, Governo Local, Gestão Pública, Comportamento Eleitoral e Partidos Políticos, atuando principalmente nos seguintes temas: federalismo e descentralização, representação e participação, poder local, gestão da comunicação, educação, executivo e legislativo, pesquisas eleitorais, sistemas partidários e sistemas eleitorais.

teresa.kerbauy@gmail.com.
https://orcid.org/0000-0002-0622-1512

MARIO MARTÍN BRIS
Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular en la Universidad de Alcalá (Madrid). Asesor y consultor en varios organismos nacionales e internacionales. Director y profesor en programas de Master y Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, impartidos en España e Iberoamérica. Miembro de varios comités editoriales, directorios e instituciones en España e Iberoamérica. Autor de más de cien publicaciones libros y artículos sobre Liderazgo, Gestión, Planificación, Participación, Clima de Trabajo, Innovación, Gestión Educativa, Sistemas educativos. Responsable de numerosos Convenios entre la Universidad de Alcalá y otras Universidades e instituciones en América Latina. Director de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Alcalá y Director de la Cátedra Iberoamericana de Educación de la OEI y UAH (Madrid) España.

mario.martin@uah.es.
htpps://orcid.org/0000-0002-2775-0480

MEDARDO PLASENCIA CASTELLANOS

Doctorado en filosofía. Profesor en la Universidad Motolínia del Pedregal (Ciudad de México). Experiencia desde 1967 en Instituciones de enseñanza media y superior en diversas universidades publicas y privadas en la docencia en filosofía, en el ámbito educativo y en el Desarrollo Humano. Directo de la Escuela de Desarrollo Humano de la Universidad Motolínia del Pedregal. Presidente del Instituto Nacional de investigación en Desarrollo Humano. Presidente del Círculo de Estudios Steinianos de México. Diversas investigaciones en Hermenéutica, ética, educación, fenomenología y mística. Conferencias, Congresos, Jornadas y Coloquios nacionales e internacionales. Publicaciones nacionales e internacionales en libros y revistas. Miembro de la Organización de las Américas para la excelencia Educativa y de la Asociación Filosófica de México. Miembro del Patronato de la Fundación Dr. José María Álvarez IAP. México.

med_plas@hotmail.com

MOHAMMED EL HOMRANI

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor contratado doctor en la Universidad de Granada (España). Profesor en Grado y Posgrado. Miembro del grupo de investigación Digital. Miembro de varios comités editoriales, directorios e instituciones en España e Iberoamérica. Autor de más de cien publicaciones, libros y artículos, sobre Liderazgo, Gestión, Planificación, Participación, Educación Social, Innovación, Gestión Educativa, Sistemas educativos... Coordinador de 5 proyectos europeos y miembro de numerosos proyectos nacionales e internacionales. Numerosas estancias en Europa y América latina.

mohammed@ugr.es

https://orcid.org/ 0000-0003-3051-4101

NEIDE DE AQUINO NOFFS

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professora titular do Departamento de Formação Docente, Gestão e Tecnologias da PUCSP desde 1984. Líder do grupo de pesquisa certificado em 2000 pelo CNPQ: Educação Infantil e o brincar. Professora avaliadora das pesquisas de iniciação científica da Educação da PUCSP, consultora institucional na formação de educadores de Secretária Municipal de Educação (SME) na grande São Paulo, membro desde 2012 do Núcleo Docente Estruturante, NDE do curso de Pedagogia. Pesquisadora Linhas de Pesquisas: Formação de professores da PUCSP. Docente e orientadora de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação stritcto sensu Educação: Currículo. A parteir de 2021 faz parte do grupo de trabalho técnico da revista "Primeira infância em foco "do ministério da cidadania. Atua como docente e

pesquisadora na graduação (formação de professores), pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia da PUCSP. Pós-Graduação Stricto Sensu no Programa de Educação: Currículo. Membro vitalício e presidente da comissão de formação e regulamentação profissional de Psicopedagogos no Brasil da Associação Brasileira de Psicopedagogia autora de artigos na área de Educação e Psicopedagogia.

nnoffs@pucsp.br
https://orcid.org/0000-0003-1700-7682

RENE PLOEGER MANSUELI

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - 2002), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR -2014) e Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2006). Especialização em Gestão e Administração Escolar pela Rede Pitágoras (MG - 2010). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura- GEPESEC. Atuação na área educacional há 20 anos, como Psicólogo Escolar e Orientador Educacional do Colégio Juarez Wanderley (mantido pelo Instituto Embraer). Há 6 anos trabalho como Coordenador Pedagógico do Colégio Técnico Opção, em São José dos Campos. Professor Universitário em componentes curriculares da área de Educação, Pedagogia, Psicologia e Recursos Humanos. Interesse por temas que versam sobre o desenvolvimento humano e construção da personalidade: sexualidade, afetividade, moralidade, religiosidade e política educacional.

renemansueli@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-6406-8421

RICARDO JORQUERA GUTIÉRREZ

Doctor en Psicología, Magister en Psicología Social Aplicada y Magister en Administración de Empresas. Actualmente es subdirector y académico del Departamento de Psicología Universidad de Atacama, Chile, y coordinador del Magister en Investigación Psicológica de la misma universidad. Ha ocupado diversos cargos de gestión académica en universidades chilenas. Sus líneas de investigación están relacionados con el estudio de procesos psicosociales en el contexto social, laboral y educativo, como también, con el ámbito de la psicometría y la medición de procesos psicosociales.

ricardo.jorquera@uda.cl
https://orcid.org/0000-0002-7059-8488

SANDRA MACHADO LUNARDI MARQUES
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1971), mestrado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Foi coordenadora do curso de Pedagogia e de Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professora - assistente doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e atualmente coordena o NTC - Núcleo de Trabalho Comunitário da PUC/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, filosofia da educação, educação escolar e políticas públicas.

lunar5@ig.com.br
https://orcid.org/0000-00023665-6840

SEIRI ADILENE GARCIA ALDACO
Licenciada en Psicología, con Maestría en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Mayormente se ha formado en el área de evaluación educativa con énfasis en el desarrollo de instrumentos de evaluación estandarizados. Actualmente presta sus servicios independientes como Auxiliar investigador para distintas instituciones y se desarrolla como Coordinadora de tiempo completo en el diseño, desarrollo y calidad técnica de ítems, acompañamiento a jueces y desarrolladores de reactivos, dirección de la logística de aplicación, captura y almacenaje de ítems para la UABC. Recientemente ha participado como ponente en el Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional 2021 (COLMEE) y en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa en 2021.

seiri.garcia@uabc.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-6262-5650_

VIVIANA POBLETE DÍAZ
Educadora de Párvulos. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa y Dra. en Educación, Universidad de Alcalá – España. Con más 20 años de experiencia profesional en aula y en funciones de Dirección de Unidades Educativas. Ha desarrollado actividades de Asesoría y Consultoría en materias de Liderazgo directivo – pedagógico y Gestión de Calidad en Unidades Educativas del Nivel de Educación Parvularia región de la Araucanía Chile. Actualmente es

Docente de la Carrera de Educación Parvularia en la Universidad Autónoma de Chile, Sede Temuco.
viviana.poblete@uautonoma.cl.
htpps://orcid.org/0000-001-5506-929X

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (Mestrado) da UFGD. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdade Integrada. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob supervisão da Profª. Drª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD), do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação e Educação Especial (UFMS) e da Rede Educação Especial do Campo (UEPA). Compõe a Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).
wcsn1984@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0003-1942-039

Estudios sobre la educación desde la realidad iberoamericana
fue editado por el Instituto Educativo del Noroeste, A. C.,
a través del Programa Editorial de CETYS Universidad,
el 2 de diciembre de 2022, en el marco del
Encuentro Iberoamericano de Educación y distribuido a través
del Repositorio Institucional en febrero de 2023.