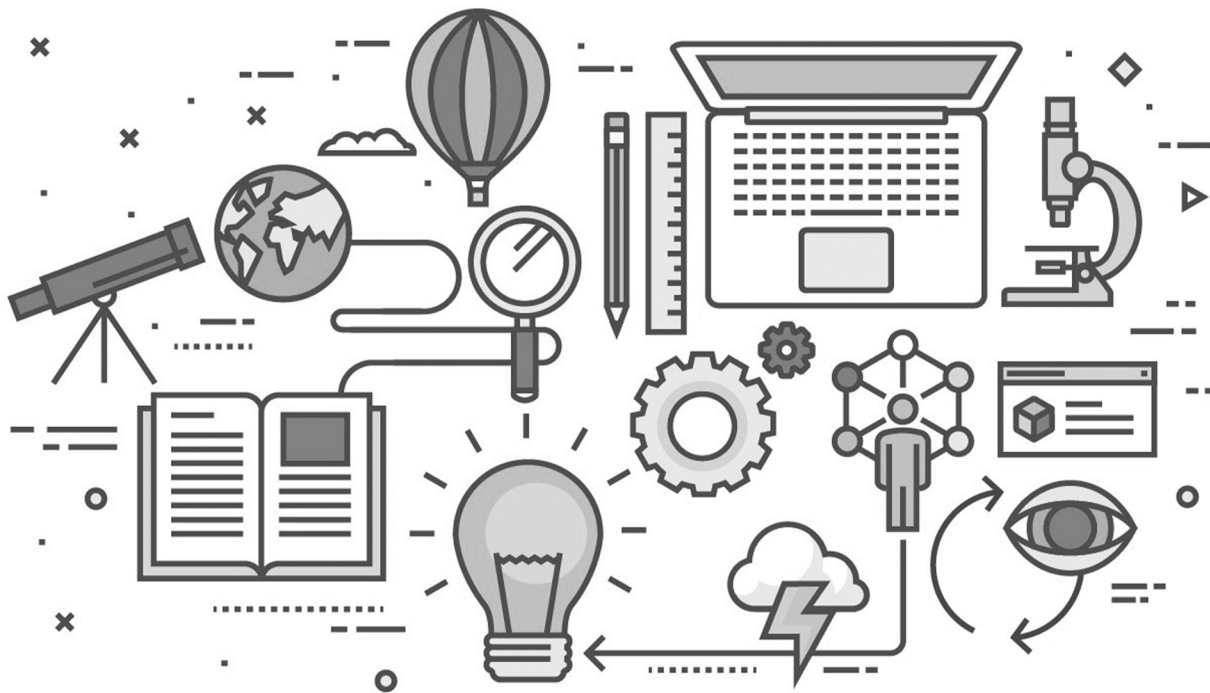




Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

Atena
Editora
Ano 2021



Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



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

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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
 Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
 Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
 Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
 Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
 Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
 Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
 Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secional Paraíba
 Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
 Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
 Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
 Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
 Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
 Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahel – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará

Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe

Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná

Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa

Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Kimberly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
P769	Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-728-4 DOI 10.22533/at.ed.284210119 1. Educação. 2. Política pública. 3. Sociabilidade humana. 4. Estudos de casos. 5. Experiências. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título. CDD 370
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

O presente livro, “Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana: Estudos de Casos e Relatos de Experiências” tem o objetivo de discutir o estado da arte no campo das Ciências da Educação, por meio da apresentação de uma coletânea diversificada de estudos empíricos que refletem uma riqueza de temáticas no mundo e no Brasil.

Estruturado em 28 capítulos, esta obra apresenta relevantes debates relacionados ao campo educacional por meio de uma incremental lógica dedutiva que parte da abstração teórica no campo epistemológico da Educação até chegar à empiria de um conjunto de estudos de caso sobre programas, projetos, atividades e relatos de experiência.

A proposta implícita nesta obra tem no paradigma eclético o fundamento para a valorização da pluralidade teórica e metodológica, sendo este livro construído por meio de um trabalho coletivo de pesquisadoras e pesquisadores, tanto, estrangeiros, oriundos do Chile, Colômbia, México, Espanha e Portugal), quanto, nacionais, advindos de todas as macrorregiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil.

Caracterizada por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem quali-quantitativa, esta obra foi estruturada pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens teórico-conceituais para abordar a realidade empírica dos relatos de experiência e dos estudos de caso, assim resultando em uma pluralidade de debates.

Com base nos resultados obtidos nesta obra, uma rica lista de debates teórico-conceituais é didaticamente oferecida ao grande público leitor, corroborando assim para um perfil de conhecimento alicerçado não apenas no estado da arte, mas principalmente fundamentado pelo relato de experiências e o estudo de casos de programas, projetos e atividades no contexto educacional.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

ESTUDOS DE CASOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

CAPÍTULO 1..... 1

A EDUCAÇÃO DE REFUGIADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2017: O CASO DAS CRIANÇAS CONGOLESA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Maicon Salvino Nunes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.2842101191

CAPÍTULO 2..... 9

APRENDIENDO NUTRICIÓN CON LOS NIÑOS

María Eugenia Vera Herrera

DOI 10.22533/at.ed.2842101192

CAPÍTULO 3..... 15

ADAPTAÇÃO ANGOLANA DA ESCALA DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (EANF) A EDUCADORES DE INFÂNCIA

Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges

Feliciano Henriques Veiga

DOI 10.22533/at.ed.2842101193

CAPÍTULO 4..... 22

CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ANGOLANOS: ENVOLVIMENTO, AUTOCONCEITO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges

Feliciano Henriques Veiga

DOI 10.22533/at.ed.2842101194

CAPÍTULO 5..... 32

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LIDERAZGO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN LA PROVINCIA DE ÑUBLE, CHILE

Verónica López-López

Valeria Constanza Inostroza Guíñez

Mario Alfodín Briones Luengo

DOI 10.22533/at.ed.2842101195

CAPÍTULO 6..... 40

FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN UN TECNOLÓGICO DEL NOROESTE DE MÉXICO

Jorge Refugio Reyna de La Rosa

Jesús Mario Flores Verduzco

Sara Gabriela Andrade Reyna

Ramiro Gutiérrez Aguilar

Jorge Armando Llamas Esparza

Oscar Napoleón Del Valle Ruiz

Carlos Sánchez Martínez

Agustín Figueroa Ortega

Adán Jordi Reyna Andrade

DOI 10.22533/at.ed.2842101196

CAPÍTULO 7.....50

HISTORIA DE LAS MUJERES EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Andrea Minte Münzenmayer

DOI 10.22533/at.ed.2842101197

CAPÍTULO 8.....61

PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL, NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA, INACAP, SEDE EM VALDIVIA - CHILE

Patricia Ferrada Toledo

Silvia García Leiva

Clarena Rodríguez Jaramillo

DOI 10.22533/at.ed.2842101198

CAPÍTULO 9.....73

LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA: ANÁLISIS DESDE LAS POLÍTICAS NACIONALES DE CALIDAD EDUCATIVA

Heriberto Álvarez Bustos

DOI 10.22533/at.ed.2842101199

CAPÍTULO 10.....89

A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: TITULAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Valéria Metroski de Alvarenga

DOI 10.22533/at.ed.28421011910

CAPÍTULO 11.....99

DIFICULTADES COTIDIANAS, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y PERSONALIDAD EN ALUMNADO DE BACHILLERATO

Núria Pérez-Escoda

Núria García-Aguilar

Èlia López-Cassà

DOI 10.22533/at.ed.28421011911

CAPÍTULO 12.....107

GLOBALIZAÇÃO NOS PROCESSOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESPANHA. ¿O QUE PODEMOS APRENDER E O QUE DEVEMOS MELHORAR? PARA UMA RECONSIDERAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO

Leoncio Vega Gil

DOI 10.22533/at.ed.28421011912

CAPÍTULO 13.....125

PROJETO LETRAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PAÇO DO

LUMIAR/MA

Lucileide Martins Borges Ferreira
Leila Fernanda Mendes Everton Rego
Paula Rennê Muniz Soares de Souza
Solange Cristina Campos de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.28421011913

CAPÍTULO 14..... 132

AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROJETO DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA DA EEFM JOÃO MATTOS A OUTRAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

Elizabete Távora Francelino
Elane da Rocha Nogueira Barros
José Iranildo Silva Sousa
Luiza Mônica Araújo
Maria Flávia Coelho Albuquerque

DOI 10.22533/at.ed.28421011914

CAPÍTULO 15..... 147

UM PROJETO SOBRE LIXO ELETRÔNICO, DESCRITO A PARTIR DA BNCC E ABORDAGEM CTS

Leonardo José Nogueira Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.28421011915

CAPÍTULO 16..... 156

CONSTRUÇÃO DE CLASSIFICADORES PARA ANÁLISE DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Lucas Rijo da Silva
Daniel Perdigão

DOI 10.22533/at.ed.28421011916

CAPÍTULO 17..... 166

CRECIENDO DE CORAZÓN. UN PROGRAMA PARA EDUCAR LA INTELIGENCIA CON EL CORAZÓN

Esperanza Meseguer Navarro

DOI 10.22533/at.ed.28421011917

CAPÍTULO 18..... 181

O GERENCIAMENTO DE PROJETOS/GUIA PMBOK® COMO MECANISMO DE MONITORAMENTO DA SATISFAÇÃO DOS SERVIDORES DA SRE DIAMANTINA

João Paulo dos Santos
Rafaela Caiaffa de Faria
Altamir Fernandes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.28421011918

CAPÍTULO 19..... 195

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PREVENÇÃO AO HIV E A AIDS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

DE PROJETO INTEGRADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO

Alynne Santana Leônidas Torres
Alexandre Gil de Oliveira
Ana Beatriz Garcez de Mendonça
Isabella Beatriz Pêgo Doenha
Maria Ludmila Kawane de Sousa Soares
Rebeca Aline Almeida Gomes
Sabrina Arquimim Gomes
Sara de Paula Albino

DOI 10.22533/at.ed.28421011919

CAPÍTULO 20.....201

ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE E A INTEGRALIDADE DO CUIDADO NA ÓTICA DE PROFISSIONAIS DE UMA COORDENADORIA REGIONAL DE SAÚDE

Aimê Cunha
Bruna Letícia Endl Bilibio
Carmen Cristiane Schultz
Mauren Knorst Godoy
Ricardo Chaves Lemes
Adriane Cristina Bernat Kolankiewicz
Janice de Fatima Pavan Zanella

DOI 10.22533/at.ed.28421011920

CAPÍTULO 21.....213

PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL LEONHARD EULER, TRANSFORMANDO VIDAS

Adenilson Pontes Pinto

DOI 10.22533/at.ed.28421011921

CAPÍTULO 22.....219

FATORES PARA RETENÇÃO DE GRADUANDOS DE MEDICINA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DE MEDICINA DA FACULDADE PITÁGORAS DE EUNÁPOLIS, BAHIA

Camila Melo de Freitas
Paulo Yun Cha

DOI 10.22533/at.ed.28421011922

CAPÍTULO 23.....236

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO UFSM/UAB: A GÊNESE E DESAFIOS DE UM CURSO CONSTRUÍDO APÓS A VIVÊNCIA DE UMA TRAGÉDIA

Martha Helena Segatto Pereira
Iara da Silva Ferrão
Alice Dutra Tagliapietra
Venicio Quattrin Cherobini

DOI 10.22533/at.ed.28421011923

CAPÍTULO 24.....245

SEMINÁRIO ACADÊMICO ON-LINE PARA A COMUNIDADE: PRÁTICA EXITOSA

Rute Pires Costa
Olga Lorena Maluf Guará Beserra

Aíla Maria Castro Dias
Paula Cristina Oliveira Sousa
Nelbe Maria Ferreira Amorim
Leuda Alves Brasileiro
Abidiel Pereira Dias
Raquel Pires Costa
Edinalva Moraes Andrade

DOI 10.22533/at.ed.28421011924

CAPÍTULO 25.....254

HISTÓRIA DA CIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Luciene de Almeida Barros Pinheiro
Ana Cláudia Ribeiro de Souza

DOI 10.22533/at.ed.28421011925

CAPÍTULO 26.....264

O PROJETO INTEGRADOR COMO METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DA UNIVESP

Cássio Ricardo Fares Riedo

DOI 10.22533/at.ed.28421011926

CAPÍTULO 27.....274

O PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO

João Cláudio Bittencourt Madureira

DOI 10.22533/at.ed.28421011927

CAPÍTULO 28.....283

O PAPEL DA AGRICULTURA FAMILIAR NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MIMOSO DO SUL-ES

Ariana Cristina Moura Nazario
Kátia Gonçalves Castor

DOI 10.22533/at.ed.28421011928

SOBRE O ORGANIZADOR.....296

ÍNDICE REMISSIVO.....297

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE REFUGIADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2017: O CASO DAS CRIANÇAS CONGOLESAS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 15/10/2020

Maicon Salvino Nunes de Almeida

Doutorando no Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
de Janeiro

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/6610705574001837>

RESUMO: Este artigo origina-se de um estudo monográfico e tem por finalidade apresentar o resultado de um primeiro mapeamento sobre a educação para estudantes refugiados no município de Duque de Caxias/RJ, realizado na segunda metade de 2016 e início de 2017. O objetivo deste trabalho foi compreender se os estudantes refugiados congoleses que chegavam ao Estado do Rio de Janeiro eram bem acolhidos em sala de aula brasileira, visto sua cultura e língua serem totalmente diferentes da cultura e língua brasileira. Escolhemos o município de Duque de Caxias por ser o município que mais recebe estudantes refugiados no Estado do Rio de Janeiro devido ao baixo custo de vida e por existir uma comunidade congolesa na região. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, entendendo que pesquisa qualitativa trata-se de uma pesquisa com caráter interpretativo, com enfoque na ação do sujeito, enfatizando instrumentos de coleta como entrevistas. Como técnica de análise de dados nesta pesquisa utilizamos a triangulação entre o levantamento

bibliográfico, a entrevista com a Pedagoga e com a interprete oficial das mãos refugiadas congolesas – ambas da instituição que recebe e acolhe os refugiados no estado, a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro – e análise de documentos oficiais que regem a educação, sendo eles, no âmbito municipal o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias de 2015, e no âmbito nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014. Como resultados da pesquisa pontuamos que a inserção do estudante refugiado congolês na escola brasileira é feita sem levar em conta suas dificuldades comunicativas (sua língua materna é o francês) com a língua portuguesa, provocando um consequente isolamento em sala e exclusão por parte dos colegas de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Refugiados, Dificuldades de Aprendizagem, Inclusão em Educação.

REFUGEE EDUCATION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO IN 2017: THE CASE OF CONGOLESE CHILDREN IN THE CITY OF DUQUE DE CAXIAS

ABSTRACT: This article originates from a monographic study and aims to present the result of a first mapping on education for refugee students in the municipality of Duque de Caxias / RJ, carried out in the second half of 2016 and early 2017. The objective of this work was to understand if Congolese refugee students arriving in the State of Rio de Janeiro were welcomed in the Brazilian classroom, as their culture and language are totally different from Brazilian culture and language. We chose the municipality

of Duque de Caxias because it is the city that receives the most refugee students in the State of Rio de Janeiro due to the low cost of living and because there is a Congolese community in the region. The methodology used was of a qualitative nature, understanding that qualitative research is a research with an interpretative character, focusing on the subject's action, emphasizing collection instruments such as interviews. As a data analysis technique in this research, we used the triangulation between the bibliographic survey, the interview with the Pedagogue and with the official interpreter of Congolese refugee mothers - both from the institution that receives and welcomes refugees in the state, Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro - and analysis of official documents that govern education, being, at the municipal level, the Municipal Education Plan of Duque de Caxias of 2015, and at national level, the Education Guidelines and Bases Act of 1996 and the National Education Plan of 2014. As a result of the research, we point out that the insertion of the Congolese refugee student in the Brazilian school is done without taking into account his communicative difficulties (their native language is French) with the Portuguese language, causing a consequent isolation in the classroom and exclusion by the students classmates.

KEYWORDS: Refugee Education, Learning Disabilities, Inclusion in Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu de um estudo monográfico realizado entre 2016 e 2017, cujo objetivo foi investigar de que forma se dava a inserção escolar de crianças refugiadas no Brasil. Inicialmente, o interesse partiu do drama altamente midiaticizado, vivido pelas crianças sírias, como fruto dos conflitos políticos vividos naquele país. A partir dessa crise migratória, questionei como essas crianças, filhas dos refugiados, estavam sendo incluídas no ambiente escolar, no país da qual sua família inseriu-se. Este questionamento surgiu porque compreendo que as crianças refugiadas, advindas de outras culturas e com possíveis traumas possuem especificidades e me questionei como essas especificidades estariam sendo trabalhadas nas escolas, que por sua vez, já possuem suas demandas. O país selecionado para essa pesquisa foi o Brasil, o Estado selecionado para análise foi o Rio de Janeiro e o município escolhido foi o de Duque de Caxias.

Devido à ausência de material documental e como forma de obter dados para compreender a situação da criança refugiada na escola, fui ao encontro da instituição que recebe os refugiados de todo o mundo no estado do Rio de Janeiro, a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro. Após a constatação da pouca quantidade de material voltado para a educação de refugiados em bases acadêmicas, fui ao encontro desta instituição, para entrevistar a Pedagoga responsável por prover e acompanhar toda a documentação das crianças e adolescentes refugiados junto às escolas no Município e no Estado do Rio e acompanhar a frequência e problemas que os estudantes estivessem enfrentando para frequentar a escola.

Esta entrevista aconteceu no dia 12 de dezembro de 2016, em uma conversa de uma hora e quarenta minutos, que se desdobrou em uma rápida entrevista com a Psicóloga

da instituição e uma conversa de mais 20 minutos com a refugiada Yola¹, que é refugiada da República Democrática do Congo e a interprete oficial da instituição frente aos congoleses que chegam no Rio de Janeiro buscando refúgio.

2 | METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Compreendo por pesquisa qualitativa:

A diferença entre quantitativo e qualitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2002)

Realizei entrevistas com o intuito de me aproximar com o campo, até o momento, desconhecido. Dessa forma realizei uma pesquisa de caráter exploratório. Segundo GIL (2008) a pesquisa de caráter exploratório possui menor rigidez no planejamento. Esse planejamento das etapas foi pensado de forma bastante aberta. Única pergunta que eu realizava nas entrevistas era: como a criança refugiada estava sendo incluída?

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p. 27)

3 | OS ESTUDANTES REFUGIADOS CONGOLESES NO RIO DE JANEIRO

Quando as mães chegam com suas crianças, a Pedagoga encaminha a documentação para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com o objetivo de logo inserir o estudante em uma escola. O processo necessita de rapidez, pois com a ajuda do projeto Bolsa Família, o estudante pode se inserir em uma escola e evitar de ter que trabalhar em tempo integral para ajudar a mãe. Vale dizer que essas mães chegam ao Brasil, em muitos casos, somente com a roupa do corpo e no máximo R\$ 500,00 reais para prover seu primeiro mês no Brasil. Sem passagem de volta e enfrentando dificuldades de conseguir trabalho por conta da língua, o projeto Bolsa Família contribui para que o estudante permaneça na escola, e caso ajude os pais em casa ou em um trabalho, não

1 Nome modificado para proteger a identidade da entrevistada.

seja de tempo integral.

A educação, para os congoleses, é prioridade. Eles compreendem que estar na escola é fundamental. A frequência e o empenho, apesar das dificuldades da língua e sociabilização por não falarem o português, não impedem o estudante de frequentar a escola. Não foi relatado nas entrevistas casos onde as crianças e adolescentes não frequentavam a escola para trabalhar e prover o sustento de casa. Segundo a Pedagoga do Cáritas, o acompanhamento da frequência dos estudantes na escola é prioridade na instituição e quando um estudante falta aula, é levado aos pais o questionamento da ausência.

Assim, eles chegam... sempre que eles chegam em idade escolar a gente encaminha pra CRE, e a CRE encaminha pra escola mais próxima da casa deles. Ou então se não tiver vaga a gente encaminha pra defensoria pública... que aí a defensoria aciona a CRE através de um ofício judicial, e aí a criança é matriculada. Daí na escola eles têm uma prova de nivelamento, que a própria escola faz e vê em qual turma ele se encaixa. Daí, tendo rendimento, eles aumentam ou diminuem (o ano de escolarização) (SENDRA, 2016)

Sobre uma possível estatística de quantos estudantes refugiados chegam ao Brasil e quais são as suas nacionalidades, a Pedagoga do Cáritas responde:

A gente não fez essa estatística. Mas a grande maioria é congolesa e angolana. Aí angolana fica um pouco mais fácil, porque na Angola fala português. Então, fica um pouquinho mais fácil pra eles. É, são as duas maiores porções. E depois vem Venezuela. Colômbia[?] nem tanto, geralmente eles vêm mais em adultos. Senegal, não tem tanto hoje, mas já teve muito no passado. É mais ou menos isso. Congo é história, tipo, vai muito na frente. Tem também o reinício das crianças sírias [...] (SENDRA, 2016)

A escolha do público alvo para essa pesquisa foram as crianças e adolescentes refugiados congoleses após a instituição lançar luz sobre essa chegada em grande quantidade dos refugiados congoleses. Vale ressaltar que, além da escassez de material acadêmico, não encontramos estatísticas sobre quais as nacionalidades das crianças refugiadas que chegam ao Brasil e para onde vão em nosso país. Essas estatísticas fazem-se necessárias para compreender onde estão e se concentram, onde estudam, em quê trabalham, como sobrevivem... Tendo estes dados em mãos, poder-se-ia traçar um perfil demográfico e realizar-se-ia uma análise contextualizada da situação destes sujeitos e suas demandas e necessidades.

4 | OS ESTUDANTES REFUGIADOS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Após demorada busca em documentos oficiais, constatamos que não existem citações diretas ou indiretas referentes à educação para refugiados, imigrantes e migrantes na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, que são alguns dos principais documentos que regem a educação no Brasil. Talvez

o único espaço para a discussão desta temática dentro de sala esteja na lei 10.639, que inclui, nas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrodescendente nas escolas de todo o país, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Apesar da presença desta lei, o que foi percebido por meio da entrevista foi o tratamento dos estudantes refugiados como estudantes brasileiros. A prática da lei 10.639 ocorreu de forma pontual, dentro do currículo escolar do município estudado.

Pelo o que ela falou (diretora de uma escola municipal em Duque de Caxias), teve essa reunião em que eles trabalharam um pouco da cultura e integraram eles às crianças brasileiras, do que é o Congo. Daí houve esse momento mais fácil de troca entre a turma, mas eles fazem o trabalho desse jeito, de uma maneira mais fixa no cronograma deles [...] (SENDRA, 2016)

Deve-se ressaltar que, apesar de não possuir citações em legislação no âmbito educativo, os refugiados estão, segundo BARRETO (2010), amparados pela Constituição Brasileira de 1988:

A Constituição Federal de 1988 declara que o Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos princípios da “prevalência dos direitos humanos e da concessão do asilo político”. O asilo político é tratado, ainda, em título próprio da Lei nº 6.815, de 1980, o Estatuto do Estrangeiro, que dispõe que o estrangeiro admitido no território nacional na condição de asilado político ficará sujeito, além dos deveres que lhe forem impostos pelo Direito Internacional, a cumprir as disposições da legislação vigente e as que o governo brasileiro lhe fixar. (BARRETO, 2010 p. 13)

Ao ler a legislação selecionada como base para investigar se havia ou não alusão a este público em nossa legislação, constatei que nenhuma delas (Plano Municipal de Educação do município de Duque de Caxias, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação) mencionava, nem direta, nem indiretamente, este público alvo que necessita migrar de região ou país para buscar melhores condições de vida.

Essa ausência me fez refletir sobre a necessidade de mais estudos sobre como está acontecendo a educação na escola para esses estudantes, tendo em vista, entre outros aspectos, levar a público que a escola pode não estar preparada para receber esses estudantes tendo em vista suas peculiaridades culturais que podem refletir em sua aprendizagem devido ao não tratamento da barreira linguística, entre outras.

5 | A ESCOLA E AS CRIANÇAS REFUGIADAS: A AUSÊNCIA DE ESTRUTURA PARA RECEBER ESSE PÚBLICO

Após analisar os documentos oficiais do Governo, PNE, LDB, e o Plano Municipal de Duque de Caxias, não é difícil compreender a dificuldade da escola em lidar com o estudante refugiado. Em nenhum desses documentos existe alguma menção a este grupo e como lidar com ele, apenas aparecendo a questão da cultura africana como obrigatoriedade na

lei 10.369, que obriga as escolas brasileiras a trabalharem a cultura africana. Esta, por sua vez, me pareceu trabalhada de forma pontual, em uma aula dentro do currículo escolar, e de forma não dialógica com os refugiados, o que poderia potencializar em boa medida tanto a integração entre as crianças brasileiras e congolesas como também a aprendizagem mútua. O que ouvi foi que as escolas utilizam como recurso apenas o livro didático e o quadro negro.

Agravando a situação, convém lembrar que os pais dos estudantes refugiados chegam na escola sem falar português, somente com o único documento que um refugiado possui, uma folha, um protocolo com um número que o identifica. Seus filhos também possuem seus protocolos, mas a primeira coisa que a escola pede é certidão de nascimento da criança. Como os pais estão em situação de refúgio, tentam explicar a situação. Quase sempre é necessário a intervenção da Cáritas, que por sua vez, aciona a Defensoria Pública para dar apoio em situações onde a escola não aceita o protocolo como documento. A justificativa da escola por não aceitarem o protocolo é que crianças novas demais acabam em turmas que não condizem com sua idade e isso pode prejudicar o seu processo de aprendizagem.

Outro problema relatado na visita à instituição Cáritas foi a dificuldade que o estudante refugiado encontra ao ter que fazer as tarefas que a professora passa para pesquisar em casa. Tanto a Pedagoga quando a intérprete das mães refugiadas relataram que a escola passa trabalhos, mas que não oferece a estrutura para realizá-los.

[...] Você tem que fazer um trabalho lá na sua casa e você não tem computador, você faz como? O que você pode fazer? Então, as vezes algumas trabalham com o conselho dos pais. É difícil mesmo, mas não tem jeito. (YOLA, 2016)

Uma coisa que eu senti, que... tinha uma criança que ela tava muito preocupada, porque ela tinha que fazer uma pesquisa sobre, se não me engano, a independência do Brasil, e ela não tem computador em casa, e não tem biblioteca na escola, e ela não tem livro em casa, ela mora num cômodo com mais 7 pessoas. E ela queria ir comigo na... Foi em dia de curso, ela pediu pra eu ir com ela na biblioteca da UERJ, que no primeiro andar é comunitária. Só que ela já é grande, ela tem o que? 13 anos, eu falei "Vai com seus pais, eu não posso ir agora", um fuzuê de trabalho, eu não conseguia sair, daí ela deu um chique "Eu não vou passar de ano e a culpa vai ser sua, porque eu preciso pesquisar, e eu não entendo de pesquisa, ninguém me ajuda, ninguém faz nada". Aí eu parei pra pensar assim... Fato que a Cáritas podia pensar um pouco mais sobre isso, mas também é interessante a escola pensar no que ela tá exigindo do aluno, porque se a criança não tem onde pesquisar, se sabe que... Essa escola fica numa comunidade em Gramacho, não é só essa criança que não tem computador, e acesso a livro em casa, eu acho que é geral, né. Então o que que a escola tá pensando quando... Eu sei que a pesquisa é ótima, que dá o senso crítico, ensina a criança a pesquisar, tem toda uma coisa incrível por trás da pesquisa, e que isso vai ser muito bem trabalhado. Mas é interessante pensar numa solução pra isso, o que que essa escola tem pra oferecer? Tem laboratório de informática? Esse professor

pode ficar depois da aula? Pode emprestar um livro? Cadê a biblioteca que não está aberta? Cadê a sala de recursos? Cadê, enfim... Então, tem toda uma crítica minha com relação ao quanto que a escola está possibilitando também essa integração. (SENDRA, 2016)

Para que inclusão em educação se faça, o espaço escolar precisa ser inclusivo. Quando o estudante refugiado encontra barreiras estruturais na escola para desenvolver suas atividades, encontra mais uma dificuldade para se incluir na comunidade escolar, além da dificuldade comunicativa, por parte da língua.

Essa estrutura que não viabiliza cumprir os trabalhos pedidos pelo professor pode gerar no estudante refugiado uma sensação de incapacidade em realizar a atividade. Uma escola que busca a inclusão deveria gerar no estudante uma sensação de capacidade e não o contrário.

Para se ter uma educação de qualidade é preciso uma série de fatores tais como boa estrutura escolar assim como funcionamento, professores qualificados, bem remunerados, que participem das decisões que envolvem o ensino, como a escolha do material didático, por exemplo, é preciso que todos que integram a escola tenham compromisso com a educação. (SILVA et al, 2014)

Para propor atividades que exijam o uso do computador, a escola deve prover esse espaço com computadores para os estudantes, do contrário, estará delegando uma atividade que nem todos os estudantes poderão fazer. O estudante refugiado encontra uma dificuldade financeira, visto que vêm com os pais sem dinheiro de um país, fugindo. Ao chegar em uma sala de aula e lhe ser pedido trabalhos em computador, que ele não possui, a escola passa a excluir esse estudante.

Por mais que inclusão seja processo, é preciso lembrar que ela é um processo em direção à garantia de um direito humano básico e inalienável. Este direito não tem como ser cumprido por meio da separação de pessoas, mas somente com a convivência pessoal, escolar, acadêmica, social e cultural de pessoas. (SANTOS, 2012, p. 07)

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pensarmos que os alunos que se encontram em situação de refúgio vivenciam situações de exclusão que os deixam à margem das políticas públicas de inclusão em vigor, a perspectiva adotada, nesta pesquisa, diz respeito a um ideal de inclusão que quer “um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos garantidos [...] uma sociedade que, de fato, contemple os interesses de seus cidadãos, sejam eles quais forem” (SANTOS, 2013, p. 14-15), isto é, uma sociedade que não pode, sob nenhum pretexto, excluir qualquer indivíduo, compreendendo que a homogeneidade não existe.

Percebe-se que a utopia é que não haja espaços de exclusão para esse grupo e nenhum outro, mas é a partir desta utopia que podemos trabalhar algo concreto. Somente em vislumbrar um ambiente sem exclusão, com todos os cidadãos somando com suas diferenças, trabalhando juntos, é que podemos planejar um espaço pedagogicamente inclusivo na escola.

Compreender as dificuldades que a rede de ensino possui deve ser o primeiro passo, não para se justificar o não atendimento ao estudante refugiado, mas sim para compreender quais são as alternativas que possui para realizar a inclusão. Buscar apoio fora da escola, na secretaria de educação local, com os pais, com instituições como o Cáritas RJ e com o Estado são iniciativas importantes. A exclusão no ambiente escolar não desaparecerá sozinha, ela somente se silenciará ao longo do ano letivo, diante dos olhos da equipe pedagógica e professores, que podem iniciar uma mudança na vida desses estudantes refugiados.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, L. P. T. F. Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. **A Lei Brasileira de Refúgio – Sua História**. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010, p. 12-21.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (2015). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 07/10/2017
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (2014). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 14/12/2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 05/10/2017.
- DUQUE DE CAXIAS. **Plano Municipal de Educação** (2015). Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=717> Acesso em: 02/10/2017
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JESUS, A. R. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/saibacurriculos.html>> Acessado em: 03/10/2017
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Rio de Janeiro: 2002.
- QUERO, C. **No Rio, refugiados africanos enfrentam pobreza, violência e preconceito**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/celular/noticias/2013/03/130311_refugiados_abre_cq.shtml> Acessado em 19/09/2017
- SANTOS, Mônica. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP - Campinas – 2012

CAPÍTULO 2

APRENDIENDO NUTRICIÓN CON LOS NIÑOS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

María Eugenia Vera Herrera

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad
Xochimilco
Departamento de Atención a la Salud
Ciudad de México

RESUMEN: Experiencia de aprendizaje-servicio realizada por estudiantes de la Licenciatura en Nutrición Humana de la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México, en escuelas de nivel básico; donde se implementaron intervenciones educativas de manera lúdica, sobre nutrición. Los resultados fueron una acción de servicio con gran aceptación comunitaria y aprendizaje significativo en los alumnos de licenciatura.

PALABRAS CLAVE: Servicio comunitario, aprendizaje significativo.

LEARNING NUTRITION WITH CHILDREN

ABSTRACT: Learning-service experience performed by students of the bachelor's degree in Human Nutrition from the Metropolitan Autonomous University of Mexico City, in basic schools; where educational interventions were implemented in a playful way, on nutrition. The results were a service action with great community acceptance and meaningful learning in undergraduate students.

KEYWORDS: Community service, meaningful

learning.

APRENDENDO NUTRIÇÃO COM CRIANÇAS

RESUMO: Experiência de aprendizagem-serviço realizada por alunos do Bacharelado em Nutrição Humana pela Universidade Metropolitana Autônoma da Cidade do México, em escolas básicas; onde as intervenções educativas foram implementadas de forma lúdica, sobre nutrição. Os resultados foram uma ação de serviço com grande aceitação da comunidade e aprendizado significativo em estudantes de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço comunitário, aprendizado significativo.

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco en la Ciudad de México, llamado Sistema Modular, se caracteriza por formar recursos humanos a través del estudio de problemas de la realidad, alrededor de los cuales se integran los contenidos académicos y que se desarrollan a través de un ejercicio de investigación científica. Como parte de dicha investigación se realizan labores de servicio comunitario, lo que favorece la formación integral de los estudiantes. Dicho modelo es propicio para la aplicación de la estrategia pedagógica de aprendizaje-servicio.

Una experiencia de lo anterior se presenta a continuación, en 2015, estudiantes de la Licenciatura en Nutrición Humana realizaron el

diagnóstico nutricional en seis escuelas de nivel básico.

A partir de los resultados, elaboraron programas de promoción a la salud que aplicaron en las mismas escuelas. En el cuadro 1 se presentan los trabajos realizados.

Nombre de la investigación	Población estudiada	Programa realizado
El consumo de productos alimenticios industrializados y la inactividad física como factores determinantes del estado nutricional de escolares en 5º año de primaria de Coyoacán D.F.	Primaria “Ricardo Salgado Corral” 86 escolares de 4º grado	“Mejorando tu alimentación” 130 escolares de 4º grado
Hábitos alimentarios y actividad física con relación al estado nutricional en adolescentes de la Ranchería “La Soledad” en San Felipe del Progreso Estado de México	Secundaria “Moisés Sáenz Garza” 89 adolescentes	“Rally-zando salud” 89 adolescentes
Estado de nutrición en niños de la Escuela Primaria “Simón Bolívar” de 7 a 10 años con relación al consumo de alimentos de alta densidad energética	Primaria “Simón Bolívar” 112 escolares de 2º a 4º grado	“Alimentación sana” 186 escolares de 2º a 4º grado
Hábitos alimentarios y actividad física como determinantes del estado nutricional en un grupo de escolares	Primaria “Centro Cultural Haim Weizmann” 90 escolares de 4º a 6º grado	“Alimentación saludable y niños más activos” 90 escolares de 4º a 6º grado
Relación entre hábitos alimentarios y estado nutricional en un grupo de escolares de 5º y 6º año de la Primaria “Carlos Pellicer” en la Delegación Coyoacán	Primaria “Carlos Pellicer” 100 escolares de 5º a 6º grado	“Fomento de hábitos alimentarios saludables” 100 escolares de 5º a 6º grado
Relación entre estado nutricional (IMC) y conductas de riesgo asociadas con trastornos alimentarios en adolescentes	Secundaria “Susana Ortiz Silva” 100 adolescentes	“La cantidad de comida está en tus manos” 100 adolescentes
Total 6 proyectos	Total: 477 individuos	Total: 695 asistentes

Cuadro 1. Población estudiada y atendida

Todos los programas se desarrollaron con el mismo esquema, pero incluyeron diferentes contenidos y actividades dependiendo de cada proyecto, en todos los casos se llevaron a cabo en los propios planteles escolares.

Un antecedente a este tipo de experiencias es el proyecto Talleres de trabajo comunitario aplicado en la asignatura Trabajo Social Comunitario de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, implementado desde 2003 con la perspectiva de Barbero y sus colaboradores (2006) con la intención de que la gente pueda apropiarse de conocimientos y destrezas profesionales, usando estrategias que faciliten las posibilidades de autodeterminación de la comunidad.

Los programas implementados por la UAM-X, buscaron devolver resultados de una forma sencilla y práctica para que los menores reconocieran conductas dañinas a su salud motivando cambios positivos; retomando los postulados de Rogers que establece que el

aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es aquel descubierto y aplicado por cada individuo.

En los programas, las actividades tuvieron un carácter lúdico y se apoyaron en materiales muy llamativos diseñados por los estudiantes de nutrición para atraer la atención de los menores y hacerlos reflexionar sobre sus hábitos. Los temas que se incluyeron además de nutrición fueron actividad física y autoestima. Cada actividad fue breve pero suficiente para que todas tuvieran una explicación previa de los contenidos y se propició la participación de todos los menores, para lo cual, aun cuando había un responsable de cada actividad, todo el equipo de nutrición participaba en todas las dinámicas.

Además, se enfatizó en el respeto que entre pares deben tener en la convivencia escolar. Durante las actividades que implicaron competencia se insistió en la importancia del trabajo colaborativo y se reconoció la participación de todo el grupo.

Los materiales diseñados para la implementación de los programas fueron desde un rally con apoyo de juegos didácticos en cada punto de reunión, carteles y materiales lúdicos aplicados en el salón de clases, hasta impresos, presentaciones y una página de Facebook llamada “NutriUAM” dirigidos a informar a los niños y jóvenes sobre las recomendaciones para mejorar sus hábitos.

RESULTADOS

El diagnóstico de la investigación fue la base para el diseño de un programa de promoción a la salud que se implementó en cada escuela, con lo que devolvieron resultados y se coadyuvó a mejorar sus hábitos. Álvarez (2002) señala que el fomento de la salud inicia con la salud individual y la capacitación de los servicios de salud deben orientar acerca de aspectos de higiene, alimentación, autocuidado y ocupación del tiempo libre, entre otros.

Los programas realizados no pretendieron cambios en el estado nutricional encontrado sino sensibilizar a la población de las prácticas poco saludables detectadas y dar alternativas de mejora de hábitos.

De acuerdo con la evaluación realizada en todos los programas, la población identificó los problemas de nutrición que presentaron y participó activamente en dinámicas donde propusieron como mejorar su estilo de vida.

Al respecto, De Vincezi (2009) considera que la educación en relación con el mejoramiento de la calidad de vida debe promover la capacidad de decisión de las personas, mejorando sus oportunidades para acceder a recursos que les permitan aumentar su independencia.

Los programas implementados proporcionaron la información básica necesaria para que los menores pudieran hacer una mejor elección de alimentos y los motivaron para hacer actividad física de una forma divertida y sencilla.

Esta experiencia de servicio se insertó en el trabajo de investigación, cabe

recordar que dentro del sistema modular de la UAM-Xochimilco, la investigación es una herramienta importante de la formación de los estudiantes. Como se especifica en sus Bases Conceptuales:

"el modelo educativo se caracteriza por propiciar la exploración colectiva del conocimiento y enfrentar a los alumnos a trabajos, preguntas y problemas con soluciones conocidas o verificables, impulsarlos a desarrollar sus propios protocolos de investigación y estimularlos a que se introduzcan al mundo científico." (UAM-X, 2005, p.33)

BENEFICIOS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los proyectos realizados tuvieron, de primera instancia, un carácter formativo para los alumnos de licenciatura; en la aplicación del método científico, en la integración de los conocimientos teóricos adquiridos, así como en el diseño y aplicación de un programa educativo.

Al mismo tiempo, se ofreció un servicio a la comunidad a través de la propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio, con base en la propuesta de Puig (2006) que busca combinar el proceso de aprendizaje y acciones de servicio comunitario en un solo proyecto donde los participantes se forman y trabajan sobre situaciones reales del entorno con intención de mejorarlas.

Dicha propuesta tiene aportaciones importantes de Dewey, como es el principio de la actividad asociada con proyección social, que consiste en el aprendizaje adquirido durante la experiencia real de los participantes, trabajando en cooperación para mejorar un problema social.

Están ampliamente documentados los beneficios de esta propuesta. Entre los más importantes, Mendía resalta:

El conjunto de competencias están relacionadas no sólo con el desarrollo del conocimiento académico y profesional (aprender a aprender y aprender a hacer), sino también con el desarrollo social (aprender a vivir con otras personas) y personal (aprender a ser) y se desarrollan tanto en la educación formal, como en la no formal y la informal. (MENDÍA, 2012, p.75)

El aprendizaje-servicio es una estrategia muy útil en el desarrollo de las competencias básicas ya que parte de una situación real que incluye todos los componentes: análisis de un problema, planeación, desarrollo y evaluación de un proyecto.

En Latinoamérica, existe una larga tradición de proyectos de servicio realizados por el sistema educativo superior, pero la perspectiva actual tiene como una finalidad principal del aprendizaje-servicio que los estudiantes adquieran valores, actitudes y conductas prosociales. La pro-sociabilidad entendida de acuerdo con Cecchi (2006, p.3) "la satisfacción efectiva del receptor, así como por la reciprocidad o solidaridad generada entre ambos actores." [Staub, 1979; Roche, 1998]

Al final, los estudiantes de Nutrición consideraron que lograron aplicar los conocimientos adquiridos y señalaron sentirse satisfechos de trabajar juntamente con la población para mejorar su estilo de vida.

SERVICIO A LA COMUNIDAD

Álvarez, R. (2003) establece que la educación para la salud debe conducir al individuo y la comunidad a un proceso de cambio de actitud y de conductas para mejorar su la salud.

En este sentido, cualquier programa de educación para la salud mide su impacto en la información adquirida y que puede ser aplicada por la población objetivo. En la evaluación de todos los programas se observó que los niños y jóvenes reproducían las actividades según lo planeado, se mostraron motivados y manifestaban que les parecían fáciles de aplicar en su vida diaria.

En la evaluación final, los alumnos de Nutrición consideraron que son factibles cambios en las conductas de los menores con acciones a largo plazo ya que la motivación y participación lograda fue exitosa, pero desafortunadamente su trabajo no tendría continuidad por corresponder a un proyecto trimestral. Por lo anterior, la principal limitante fue el tiempo dedicado a los programas.

La mayor debilidad detectada por el grupo fue la falta de acciones de educación para la salud y nutrición que se realicen de manera permanente y divertida por parte de las escuelas, que si se implementarán de forma regular mejorarían la salud de los menores.

El servicio comunitario debe ser una acción permanente de las universidades ya que permite la formación de los estudiantes y su vinculación con sectores desfavorecidos. En muchos países, incluso se establece por ley. En relación con esto, Lombardi (2013) considera que es importante establecer criterios distintos para la evaluación de ambas actividades, pero deben construirse de forma conjunta para el logro de sus objetivos específicos.

En la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, también se considera de esta manera para cumplir sus funciones sustantivas: investigación, docencia y servicio. En sus Bases Conceptuales, se señala que:

"el servicio como aplicación del conocimiento será una realidad tangible. La vinculación entre la teoría y la práctica que se facilita con el servicio posibilitará la superación de la educación fragmentada y parcelada para lograr articularse con la sociedad, sabiendo que con esta actividad la Unidad contribuye a forjar un proyecto de desarrollo más equitativo y justo. Hoy que las desigualdades sociales son cada vez más agudas, la Unidad necesita articularse con la sociedad con proyectos de servicio." (UAM-X, 2005, p. 51)

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, R. **Salud pública y medicina preventiva**. 3ª ed. México: El Manual Moderno. 2002. 472 págs.

BARBERO, M. LLOBET, M. TOUS, JM. SANCHÓ, J. **Talleres de trabajo comunitario: una experiencia de innovación pedagógica**. Acciones e investigaciones sociales, n.1, p. 1-12, 2006 Recuperado el 4 de octubre de 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39335363_Talleres_de_trabajo_comunitario_una_experiencia_de_innovacion_pedagogica

CECCHI, N. **Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana**. Presentación "Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio" Caracas 2006. Recuperado el 4 de octubre de 2020. Disponible en: www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nestor_Horacio_Cecchi.pdf

DE VINCEZI, A. TUDESCO, F. **La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad**. Revista Iberoamericana de Educación, v.49, n.7, p.1-12. 2009. Recuperado el 2 de octubre de 2020. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2819Vicenzi.pdf>

LOMBARDI, G. **El binomio servicio comunitario-responsabilidad social universitaria**. El Caso de la Facultad de Ciencias de la UCV. Conferencia presentada en el Ciclo de Encuentros "Competencias genéricas y transversales: ¿Qué enseñamos? Y ¿Qué debemos enseñar? Realizado a través de espacios virtuales de la UCV. Caracas Venezuela 2013. Recuperado el 3 de octubre de 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/295854756_EL_BINOMIO_SERVICIO_COMUNITARIO-RESPONSABILIDAD_SOCIAL_UNIVERSITARIA_Caso_Facultad_de_Ciencias_UCV

MENDÍA, R. **El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación**. Revista de Educación Inclusiva, v.5, n.1, p. 71-82. 2012. Recuperado el 29 de septiembre de 2020. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216>

PUIG, J. PALOS, J. **Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio**. Cuadernos de Pedagogía, Ejemplar dedicado al aprendizaje-servicio. n.357, p. 60-63. 2006. Recuperado el 30 de septiembre de 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970468>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO. **Bases conceptuales y sistema modular. Una reflexión colectiva**. Consejo Académico. México. UAM-X. 2005. 94 págs.

CAPÍTULO 3

ADAPTAÇÃO ANGOLANA DA ESCALA DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (EANF) A EDUCADORES DE INFÂNCIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Lisboa-Portugal

Feliciano Henriques Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Lisboa-Portugal

RESUMO: A formação dos educadores de infância em Angola reveste particular importância, dada, até, a não obrigatoriedade de uma formação superior para exercer tal função. Grande parte dos educadores de infância a trabalhar efetivamente em infantários, não possui formação ao nível do ensino médio ou superior, pela escassa oferta de formação. A presente pesquisa teve por objetivo adaptar a *Escala de Necessidades de Formação dos Professores do 1º Ciclo*, a educadores de infância angolanos, de onde resultou a *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância* (EANF-EI), com respostas em três níveis, desde nenhum interesse, a interesse elevado em frequentar ações de formação. A amostra foi constituída por 198 educadores de infância em serviço efetivo, em infantários de três províncias angolanas - Benguela, Cuanza-Sul e Luanda. A análise fatorial evidenciou a existência de três

dimensões: Gestão da profissão, Administração da progressão das aprendizagens e Utilização das novas tecnologias; as três dimensões apresentaram-se com uma explicação de 68,08% da variância total. Os coeficientes de consistência interna (índices *alpha*), obtidos nas várias dimensões, foram adequados, sendo que, para o total da Escala, o valor de *alpha* foi de 0,83. No estudo da validade externa, a análise da relação entre as necessidades de formação e o envolvimento dos educadores na escola revelou a existência de correlações significativas, o mesmo ocorrendo com o autoconceito e as necessidades de formação. Implicações para a investigação futura são também apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educadores de infância, necessidades de formação, escala de avaliação, validação, Angola.

ANGOLAN ADAPTATION OF THE TRAINING NEEDS ASSESSMENT SCALE (EANF) TO CHILDHOOD EDUCATORS

ABSTRACT: The training of early childhood educators in Angola is of particular importance, given the non-compulsory training for this function. Most of the educators of childhood in work do not have training at high school or university levels, given the little supply of training. The purpose of the present research was to adapt the scale of the training needs of 1st cycle teachers to early childhood educators in Angola, which resulted in the Infant Education Educators' Needs Assessment Scale (EANF-EI), with answers at three levels, from no interest to high interest in attending training actions. The

sample consisted of 198 effective childhood educators in nurseries in three Angolan provinces - Benguela, Cuanza-Sul and Luanda. The factorial analysis showed the existence of three dimensions: Management of the profession, Administration of learning progression and Use of new technologies; the three dimensions presented with an explanation of 68.08% of the total variance. The coefficients of internal consistency (alpha indices) obtained in the various dimensions were adequate, and for the total of the scale the alpha value was 0.83. In the study of external validity, the analysis of the relationship between the training needs and the engagement of the educators in the school revealed the existence of significant correlations, as well as the self-concept and the training needs. Implications for future research are also presented.

KEYWORDS: Childhood educators, training needs, assessment scale, validation, Angola.

1 | INTRODUÇÃO

No topo das mudanças sociais estavam as mudanças no mundo laboral com a inserção da mulher no mercado do trabalho, afastando-a do lar e do papel aí exercido. Como consequência, impôs-se a necessidade de serem desenvolvidas formas de atendimento para as crianças a seu cargo (Ariés 1981, cit. in Sarat, 2001). De acordo com a mesma autora, estrearam-se formas de assistência que vieram mudar, ou diminuir, o dever de cuidar e de educar (antes a cargo da família e sobretudo da progenitora). Entretanto, nessa altura, o cuidar e o educar na forma de atendimento institucional colocavam a educação como a grande questão divergente nas diversas propostas de trabalho. Historicamente é mostrado que todas as instituições nascem com uma índole educativa implícita na sua estrutura. A mudança do modo de cuidar e educar, aspetos que surgem de diferentes propostas de atendimento, retratam a luta entre a classe que detêm o poder económico e a que se sujeita para sobreviver, facto que veio prejudicar a criança que frequentava o ensino pré-escolar, tendo em conta que a fase dos 0 aos 6 anos corresponde ao período de formação no qual esta depende mais da atenção do adulto. Assim, ainda que na origem das instituições esteja patente a índole educativa, pode-se perceber uma diferença nas ofertas de atendimento realizadas nestas. A multiplicidade de assistência disponibilizada à criança provoca uma separação na formação do profissional que também tem uma história com marcas de discriminação e desvalorização (Sarat, 2001). Para esta situação, uma primeira questão prende-se com a formação diferenciada de profissionais. Na execução de tarefas, o perfil do profissional, subdivide-se no do profissional operacional destacado para as ações de “cuidado”: Apresenta, na sua maioria, baixo nível de escolarização o que o leva a usufruir de um ordenado baixo apesar da carga horária de trabalho de 6 a 8 horas diárias (11 meses/ano). O cuidado aqui referido é definido a um nível qualitativo diferenciado onde a atenção e o amor geram confiança e afetividade entre o educador e a criança, valores essenciais ao seu desenvolvimento. O segundo perfil encontra-se no profissional com formação pedagógica, responsável pela educação, com formação média ou superior, com um ordenado superior em relação ao perfil operacional, embora com menor carga

horária (Veríssimo, cit. in Grippo, 2007). As transformações sociais reivindicam a formação de profissionais que evoluam no conhecimento, que laborem de forma ciente e analítica e que se revelem cidadãos participativos e comprometidos na sociedade em que se inserem. Esses indicadores devem guiar a prática pedagógica, visando assegurar a formação do ser humano, aquele que edifica o contexto em que vive (Oliveira, 2007).

2 I METODOLOGIA

2.1 Método

Esta pesquisa é de tipo qualitativo/quantitativo, com dados sujeitos a análise estatística através da versão 23.0 do programa informático SPSS.

2.2 Objetivos

É objetivo principal deste estudo caracterizar o envolvimento, o autoconceito e as necessidades de formação dos educadores de infância em Angola, considerando os efeitos que as variáveis sociodemográficas - tipo de instituição (pública *versus* privada) e habilitações literárias (agrupadas nas categorias – ensino básico, ensino secundário, formação profissional em educação infantil, bacharelato e licenciatura), assim como a formação inicial, a formação profissional, os objetivos académicos bem como a satisfação, poderão exercer nesses constructos. Neste caso restringir-nos-emos a análise dos resultados às necessidades de formação.

2.3 Amostra

A amostra desta pesquisa foi constituída por 198 educadores de infância dos quais 196 do género feminino (99%) e 2 do género masculino (1%), em serviço efetivo em infantários de três províncias de Angola (Benguela, Cuanza-sul e Luanda).

2.4 Instrumento

O instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário constituído pela *Escala de Necessidades de Formação de Professores (ENFP)* de Rocha (2010), que avalia as necessidades de formação de professores do 1º ciclo, através de um questionário com 59 itens com opção de resposta numa escala de 1 a 5 representando níveis de interesse sobre os quais os inquiridos posicionam-se relativamente ao grau de interesse em frequentar atividades de formação. Assim, a 1 equivale “pouco interesse” e, a 5, “muitíssimo interesse”. Cada item identifica dez domínios de competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua. Para o estudo das necessidades

de formação dos educadores de infância, foram retirados da escala de Rocha (2010) 10 itens que se julgou serem os que mais se adequavam aos objetivos formulados. Na escala adaptada, as questões foram assinaladas numa frequência de 1 a 5, onde 1 significa “nenhum interesse” e 5, “muitíssimo interesse” em frequentar ações de formação. Nesse sentido foram adequados alguns termos, passando a escala a ser denominada, *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância (EANF-EI)*, por abranger dimensões essenciais aos educadores.

2.5 Procedimento

Foi distribuído um inquérito a cada um dos educadores de infância, em abril de 2012. Através da descrição dos objetivos pretendeu-se dar a conhecer a relevância da pesquisa e das suas opiniões para o desenvolvimento do estudo, garantindo-lhes a confidencialidade das respostas e o anonimato, o direito à privacidade e à não participação, assumindo-se que os dados seriam usados exclusivamente no âmbito da pesquisa.

3 | RESULTADOS

3.1 Propriedades psicométricas da EANF-EI

No estudo da *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância*, de acordo com a escala adaptada de Rocha (2010) esperava-se obter seis dimensões: Administrar a progressão das aprendizagens, Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, Informar e envolver os pais, Utilizar novas tecnologias, Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e Administrar a própria formação contínua. A análise fatorial realizada evidenciou a existência de três dimensões significativas, denominadas *Gestão da profissão* (Geprof), *Administração da progressão das aprendizagens* (Apap) e *Utilização das novas tecnologias* (Unte). As três dimensões apresentaram-se com uma explicação de 68,08% da variância total, sendo que a dimensão *Gestão da profissão*, com 6 itens, explica 43,64% da variância total (“total eigenvalue” = 4,36), a dimensão *Administração da progressão das aprendizagens*, com 2 itens, explica 13,49% da variância total (“total eigenvalue” = 1,35) e a dimensão *Utilização das novas tecnologias*, com 2 itens, explica 10,95% da variância total (“total eigenvalue” = 1,09), com os seguintes valores de *alpha* de *Crombach*: *Gestão da profissão* ($\alpha=0,86$), *Administração da progressão das aprendizagens* ($\alpha=0,77$), *Utilização das novas tecnologias* ($\alpha=0,69$) e *Total da Escala* ($\alpha=0,83$). No estudo de Rocha (2010) o valor de *alpha* total da escala foi de 0,964, não tendo sido efetuada a determinação de dimensões, os coeficientes de correlação entre as dimensões nem o estudo da validade externa da escala.

3.2 Validação externa da escala

Neste estudo recorreu-se ainda à análise correlacional considerando a relação entre as três dimensões extraídas da análise fatorial, verificando-se a existência de correlações

positivas e altas entre todas as dimensões consideradas, de acordo com a tabela.

		Geprof	Apap	Unte
Geprof	Correlação de <i>Pearson</i>		0,497	0,316
	Sig. (2-tailed)		*	*
	N		198	198
Apap	Correlação de <i>Pearson</i>			0,280
	Sig. (2-tailed)			*
	N			198
Total da EANF-EI	Correlação de <i>Pearson</i>	0,892	0,675	0,661
	Sig. (2-tailed)	*	*	*
	N	198	198	198

(*) $p < 0,001$

Legenda: Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte= Utilização das novas tecnologias; Total_EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância.

Coeficientes de correlação entre as dimensões da EANF-EI.

Na análise da relação entre as três dimensões da escala, destacam-se as menores correlações entre a dimensão *Utilização das novas tecnologias* e as dimensões *Gestão da profissão* e *Administração da progressão das aprendizagens*, o que poderá ser justificado com base na pouca utilização das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino pré-escolar em Angola, ao nível do desenvolvimento de competências em psicologia da educação e investigação, e em aspetos relacionados com a profissão de educador de infância, como a aquisição de competências nos processos de ensino-aprendizagem. Com base na análise e na avaliação das propriedades psicométricas desta escala, foi possível determinar a sua estrutura fatorial, consistência interna e a relação entre cada uma das subescalas, tendo sido confirmado o surgimento de dimensões relevantes.

4 | DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A estrutura fatorial da EANF-EI revelou e confirmou portanto, três dimensões – *Gestão da profissão* (Geprof), *Administração da progressão das aprendizagens* (Apap) e *Utilização das novas tecnologias* (Unte) - cuja significação, de acordo com Perrenoud (2001), Odelius (2010) e, Souza e Souza (2010), se descreve, sendo que a congruência semântica das mesmas não está livre de ser revista em pesquisas subseqüentes:

Gestão da profissão (Geprof): inclui seis itens referentes à ações de formação que abrangem diversas áreas multidisciplinares e multifuncionais, desde o relacionamento

com os encarregados de educação, o desenvolvimento de competências em psicologia da educação e investigação, e outros aspetos relacionados com a profissão de educador de infância e com os seus deveres profissionais Perrenoud (2001);

Administração da progressão das aprendizagens (Apap): abrange dois itens e está relacionada com a aquisição de competências nos processos de ensino/aprendizagem, incluindo a conceção de instrumentos para a avaliação formativa e sumativa das aprendizagens do aluno; a produção de materiais que ajudem a fazer o balanço de competências; e a discussão de formas, modelos e planos de recuperação no sentido da progressão do aluno (Odelius, 2010); e

Utilização das novas tecnologias (Unte): compreende dois itens referentes às ações de formação que exploram as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias de ensino, incluindo a planificação de atividades educativas e pedagógicas que impliquem o uso dos computadores; a utilização de recursos educativos digitais, como redes e a internet da escola; e a produção de recursos educativos digitais, numa interação social como um elemento que ajuda a criança a aprender e, nesse contexto provoca grandes transformações, modificando a relação infântio-criança (Souza & Souza, 2010).

Assim, ainda que os dados sobre a validade externa da *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância* precisem de novas pesquisas e de amostras mais extensas, verifica-se que esta escala poderá contribuir para a avaliação das necessidades de formação de educadores de infância, permitindo desenvolver procedimentos promotores da melhoria das suas práticas pedagógicas. Espera-se que estes resultados possam elucidar sobre quais as variações do envolvimento, do autoconceito profissional e das necessidades de formação dos educadores de infância de Angola, como se relacionam estes constructos entre si, e como oscilam em função das variáveis sociodemográficas, da formação inicial e profissional, dos objetivos académicos e da satisfação no estudo que está ainda em desenvolvimento pois, é fundamental promover cursos de formação de educadores de infância, de maneira a alcançar melhores práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BORGES, G. A. **Envolvimento, Autoconceito e Formação: Um Estudo com Educadores de Infância em Angola**. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

GRIPPO, M. L. V. S. **Avaliação de um instrumento de promoção ao cuidado da criança a partir da percepção do cuidador familiar**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007.

ODELIUS, C. C. *et al.* **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS APRENDIDAS, FUNCIONAMENTO, COMPARTILHAMENTO E ARMAZENAGEM DE CONHECIMENTOS EM GRUPOS DE PESQUISA**. Cad. EBAPE.BR, vol.9, <<http://www.scielo.br/scielo>. ISSN 1679-3951, 2007.

OLIVEIRA, A. E. **Os Valores, o Processo Educativo e a Prática Docente**. Goiânia, v.9, nº2, p. 305-313, Educ. jul./dez. 2007.

PERRENOUD, P. **Dez Competências para uma nova profissão** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, Suíça. In Pátio, Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil), nº17, mai-jul, p. 8-12, 2001.

ROCHA, S. C. V. G. **Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – Um contributo para o seu estudo**. Tese de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal 2010.

SARAT, M. **Formação Profissional e Educação Infantil: Uma história de Contrastes**. Departamento de Pedagogia Unicentro, Guarapuava, Paraná. Guairacá, 17: 135-158, 2001.

SOUZA, I. M. A., & SOUZA, L. V. A. (2010). **O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola**. Itabaiana: GEPIADDE, 4(8), 127-142, 2010.

CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ANGOLANOS: ENVOLVIMENTO, AUTOCONCEITO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Lisboa-Portugal

Feliciano Henriques Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Lisboa-Portugal

RESUMO: O interesse pelo estudo do envolvimento, do autoconceito e da formação dos educadores de infância é visto como essencial na educação, pelo facto de tais variáveis poderem ter fortes influências no desenvolvimento psicossocial das crianças em idade pré-escolar. Os educadores de infância devem assegurar às crianças, além do ensino, modelos positivos de comportamento para um desenvolvimento global, o que requer condições pessoais e profissionais benéficas aos educadores. A presente investigação teve por *objetivo* caracterizar o envolvimento, o autoconceito e as necessidades de formação dos educadores de infância em Angola, ou seja, saber como se distribuem os educadores pelas dimensões do envolvimento no trabalho, do autoconceito profissional e, ainda, das necessidades de formação, em termos de baixa *versus* alta autoavaliação. A amostra foi constituída por 198 educadores de

infância em serviço efetivo, em infantários de três províncias angolanas - Benguela, Cuanza-Sul e Luanda. Utilizaram-se três escalas, a *Escala de Avaliação do Envolvimento*, a *Escala de Avaliação do Autoconceito* e a *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância*, esta com respostas em três níveis, desde nenhum interesse a interesse elevado, e as duas primeiras com respostas de concordância de 1 a 6. A análise dos resultados permitiu encontrar que a maioria dos educadores de infância apresentou alta autoavaliação, quer no envolvimento no trabalho, quer no autoconceito profissional, quer nas necessidades de formação. No entanto, foi notória a quantidade de educadores com baixo envolvimento no trabalho, com baixo autoconceito profissional e com necessidades de formação apelativas. Explicações dos resultados e implicações para a formação dos educadores em Angola são também apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educadores de infância, envolvimento, autoconceito, necessidades de formação, Angola.

CHARACTERIZATION OF ANGOLAN CHILDHOOD EDUCATORS: ENGAGEMENT, SELF-CONCEPT AND TRAINING NEEDS

ABSTRACT: Interest in the study of the engagement, self-concept and training of early childhood educators is seen as essential in education, because such variables may have strong influences on the psychosocial development of pre-school children. Early childhood educators should assure children,

besides teaching, positive behavioural models for global development, which requires both personal and professional conditions that are beneficial to educators. The purpose of the present research was to characterize the engagement, self-concept and training needs of early childhood educators in Angola, this is, to know how children's educators are distributed through the dimensions of engagement in work, professional self-concept and training needs, in terms of low versus high self-assessment. The sample consisted of 198 full-time childhood educators in nurseries in three Angolan provinces - Benguela, Cuanza-Sul and Luanda. Three scales were used: the *Engagement Evaluation Scale*, the *Self-Concept Assessment Scale*, and the *Infant Educators' Training Needs Assessment Scale*, with responses at three levels, from no interest to high interest, and the first two with concordance responses from 1 to 6. The analysis of the results allowed finding that the majority of the educators of childhood displayed high self-assessment, both in the engagement in the work, in the professional self-concept, and in training needs. However, the number of childhood educators with low engagement in work, with low professional self-concept and appealing training needs was notorious. Explanations of the results and implications for the training of educators in Angola are also presented.

KEYWORDS: Childhood educators, engagement, self-concept, training needs, Angola.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade que já não admite uma escola passiva, mas, sim, impõe uma escola ativa, empreendedora e com acesso ao meio, uma escola promotora de cultura de comunicação, de partilha com a comunidade escolar e com o meio envolvente, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento equilibrado dos indivíduos (Saraiva, 2002). Segundo o autor, por esse motivo, são impostos pela escola atual novos procedimentos, novos deveres a todos os que colaboram no processo de ensino e aprendizagem: professores, pais e encarregados de educação, entre outros. A função do professor, fundamental enquanto impulsor do processo, é decisiva para o êxito de qualquer reforma educativa. Assim, a escola deve ser um contexto de troca de saberes, onde todos os intervenientes convivem parte do tempo. Por essa razão, é essencial que cada um se sinta peça componente da mesma, pois que, pensar numa instituição como é o caso da escola, obriga necessariamente que se pense nos sujeitos que a integram, que laboram e participam na conquista de metas comuns e nas inter-relações que se criam. Lima (1992, cit. in Saraiva, 2002) destaca que, por meio de um sistema de combinação de quatro vertentes: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, é possível caracterizar as diversas maneiras e modelos de participação na escola. Nesse âmbito, o envolvimento determina um comportamento de maior ou de menor compromisso dos atores nas atividades de organização, de maneira a mostrar certos interesses e decisões. Por esse motivo, a participação dos sujeitos pode mostrar vigor/energia, prudência ou indiferença. Sendo próprio do ser humano interrogar-se acerca de quem é, o que sente e o que pensa sobre si próprio, existe uma via de acesso ao autoconceito, considerado

como o conhecimento que o sujeito tem de si mesmo enquanto sujeito e de si-próprio em relação aos demais (Veiga, 2012). Quanto às necessidades de formação, esta referência é feita quando é realizada uma avaliação das dessas necessidades sempre que se procura reconhecer questões para as quais a formação tenha a possibilidade de colaborar (Barbier & Lesne, 1986). Estes autores referem, ainda, que analisar necessidades é um exercício de edificação de objetivos num plano geral ou particular, precisando de ser observado tal como é. Realçam que não há um conjunto de processos de análise dessas necessidades, reciprocamente exclusivos mas sim complementares. Este facto justifica-se porque as mesmas necessidades de formação não compõem dados objetivos, uma vez que surgem do requerido institucionalmente (pelas questões laborais experienciadas no quotidiano). Em Angola tem se observado uma grande oferta de serviços no Ensino Pré-escolar, em instituições educativas estatais e privadas, onde uma grande parte dos educadores de infância que aí trabalha não possui formação específica ao nível do ensino médio ou superior. Nesse sentido, o contexto educativo angolano e as situações vivenciadas nestas instituições, como a falta de atendimento especializado, levaram a colocar o seguinte problema de investigação: Quais as variações do envolvimento, do autoconceito profissional e das necessidades de formação dos educadores de infância de Angola, como se relacionam estes constructos entre si, e como oscilam em função de variáveis sociodemográficas, da formação inicial, da formação profissional, dos objetivos académicos e do grau de satisfação profissional? Este problema – e as questões que dele derivaram, a seguir apresentadas – emerge, não só de contactos mantidos com infantários de Angola e do interesse pessoal pelo envolvimento, autoconceito e pela formação dos mesmos, mas também da preocupação em procurar dar respostas aos problemas de cariz profissional dos educadores de infância.

2 | METODOLOGIA

2.1 Método

Esta pesquisa é de tipo quantitativo por se terem obtido os dados com recurso à uma inquérito por questionário cujo tratamento estatístico, permitiu alcançar algumas conclusões pertinentes (Richardson 1989, cit. in Dalfovo *et al.*, 2008) Neste caso os dados foram sujeitos a análise estatística através da versão 23.0 do programa informático SPSS.

2.2 Objetivos e questões de investigação

É objetivo principal deste estudo caracterizar a amostra de educadores de infância relativamente ao envolvimento, ao autoconceito e às necessidades de formação. Assim, e com base no objetivo traçado, decidiu-se formular as questões que se seguem: Q1 - Como se distribuem os educadores de infância pelas dimensões do envolvimento no trabalho, em termos de envolvimento baixo *versus* alto? Q2 - Como se distribuem os educadores de

infância pelas dimensões do autoconceito, em termos de autoconceito baixo *versus* alto? e Q3 - Como se distribuem os educadores de infância pelas dimensões das necessidades de formação, em termos de elevado, intermédio e nenhum interesse?, restringir-nos-emos a análise dos resultados dessa distribuição, ao envolvimento, ao autoconceito e às necessidades de formação.

2.3 Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 198 educadores de infância dos quais 196 do género feminino (99%) e 2 do género masculino (1%), em serviço efetivo em infantários de três províncias de Angola (Benguela, Cuanza-sul e Luanda).

2.4 Técnicas e instrumentos de investigação

O instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário constituído pelas escalas: Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1 (EAE-EI 1), adaptada da versão brasileira da Utrecht Work Engagement Scale (UWES), de Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009) com duas dimensões características (Vigor-dedicação e Absorção), e pela Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2 (EAE-EI 2), adaptada da Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente (ERP-CCID) de Fonseca (2009), com duas dimensões características (Interpessoalidade e Consciência pedagógica-participação), ambas para medir o envolvimento dos educadores.

Na avaliação do autoconceito utilizou-se a Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1 (EAA-EI 1), adaptada de Veiga *et al.* (2006) com quatro dimensões características (Competência, Relações-iniciativas-riscos, Autoaceitação e Satisfação) e pela Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2 (EAA-EI 2), também adaptada de Fonseca (2009), com duas dimensões características (Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral e Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral).

Na avaliação das necessidades de formação a escala utilizada foi a Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância (EANF-EI), com três dimensões características (Gestão da profissão, Administração da progressão das Aprendizagens e Utilização das novas tecnologias), adaptada da Escala de Necessidades de Formação de Professores (ENFP) de Rocha (2010).

2.5 Procedimento

Antes da recolha dos dados realizou-se um estudo piloto em agosto de 2011 em que estiveram envolvidas 10 educadoras (1 portuguesa e 10 angolanas), com o objetivo de descobrir pontos fracos e potenciais problemas no inquérito, tais como interpretação errada de questões ou de termos e preenchimento incorreto como consequência da interpretação das questões, para que se pudesse resolver antes da sua aplicação definitiva. Este é

um procedimento importante pela capacidade de atestar, medir, rever e aperfeiçoar os instrumentos e processos de investigação (Canhota, 2008; Mackey & Gass, 2005, citados em Bailer, Tomitch & D'Ely, 2011).

Após a elaboração do inquérito definitivo, dirigiu-se ao Sr. Ministro da Educação de Angola e ao Sr. Ministro da Assistência e Reinserção Social (MINARS) um pedido de autorização para a realização da pesquisa. O consentimento dos Srs. Ministros foi dado por escrito. Contactou-se a Direção municipal do MINARS para a cedência de um mapa informativo acerca da localização das instituições de Ensino Pré-escolar públicas e privadas inscritas e a funcionar efetivamente, sendo explicado o objetivo do estudo. Antes da distribuição dos questionários, solicitaram-se encontros com os Diretores pedagógicos dos jardins de infância constantes no mapa, com o objetivo de comunicar os fins do estudo. O mesmo procedimento foi tido em consideração nas outras províncias. Os inquéritos começaram a ser distribuídos pessoalmente em abril de 2012. Através da descrição dos objetivos pretendeu-se dar a conhecer a relevância da pesquisa e das respostas dos educadores para o desenvolvimento do estudo, garantindo-lhes a confidencialidade das respostas e o anonimato, o direito à privacidade e à não participação, assumindo-se que os dados seriam usados exclusivamente no âmbito da pesquisa.

3 I RESULTADOS

3.1 Como se distribuem os educadores de infância pelas dimensões do envolvimento no trabalho, em termos de envolvimento baixo versus alto?

Em resposta à esta questão de estudo, a maioria dos educadores de infância apresentou envolvimento alto, em todas as dimensões, exceto na dimensão Consciência pedagógica-participação (aqui com apenas 44% de educadores no grupo com envolvimento alto). Mais especificamente, entre 56% a 66% apresentaram alto envolvimento, isto é, superior à média na respetiva dimensão, como se pode observar na Tabela 1.

Envolvimento	Baixo	Alto
Vigor-dedicação (Vide)	34	66
Absorção (Abso)	44	56
Total da EAE-EI1	40	60
Interpessoalidade (Inter)	40	60
Consciência	56	44
Total da EAE-EI2	41	59

Legenda: Total da EAE-EI1=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância. 1; Total da EAE-EI2=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2.

Tabela 1: Distribuição dos educadores de infância pelas dimensões do envolvimento, em termos de envolvimento baixo *versus* alto (valores em %).

Na revisão da literatura, não se encontraram estudos prévios, efetuados em Angola e com educadores de infância, que permitissem um contraste com os dados do estudo agora realizado. No entanto, comparados com estudos realizados noutros contextos, os resultados obtidos parecem ir no mesmo sentido, no que se refere à tendência de distribuição dos valores das dimensões nos níveis altos do envolvimento. Ainda que as amostras desses estudos não digam respeito a educadores de infância, os resultados obtidos nos mesmos são comparáveis aos aqui apresentados. Numa pesquisa realizada em Portugal por Picado (2007, citado em Pocinho & Perestrelo, 2011), com 400 professores do 1º ciclo do ensino básico, que pretendia estudar o efeito da idade e do género no envolvimento e no *burnout*, confirmou-se que a dimensão *Dedicação* foi, das três dimensões do envolvimento, a que evidenciou valores mais altos, uma vez que a média de resposta foi de 5,83 (numa escala de *Likert* de 0 a 6) e a análise da distribuição das frequências mostrou que 97,2% das respostas estava acima do valor central da escala de cinco pontos que foi utilizada. O autor verificou, também, que a dimensão *Vigor* apresentou uma média de 4,87 sendo que 84,9% das respostas estavam acima do ponto 3 da escala, e que a dimensão *Absorção* aparecia com uma média de 3,74, com 58,9% das respostas abaixo do ponto 4 da escala. Durán *et al.* (2005, cit. in Pocinho & Perestrelo, 2011), num estudo realizado em Espanha com professores do ensino básico, secundário e ensino de adultos, mostrou que os valores de envolvimento eram altos, com pontuações de média de resposta de 5,03 para a dimensão *Vigor*, de 4,94 para a *Dedicação* e de 4,71 para a *Absorção*, numa escala de *Likert* de 0 a 6.

3.2 Como se distribuem os educadores de infância pelas dimensões do autoconceito em termos de autoconceito baixo versus alto?

Em resposta à esta questão de estudo, mais de metade dos educadores de infância apresentou autoconceito alto, na totalidade das dimensões do autoconceito. Mais especificamente, entre 53% a 59%, isto é, superior à média na respetiva dimensão. Em posteriores análises das diferenças entre o grupo com baixo e o grupo com alto autoconceito, não se registaram diferenças estatisticamente significativas. De atender-se à quantidade de educadores com baixo autoconceito, situada entre 41% e 47%, com destaque na *Competência*, manifestamente com cuidados requeridos, como se pode observar na Tabela 2.

Autoconceito	Baixo	Alto
Competência (Comp)	41	59
Relações-iniciativas-riscos	44	56
Autoaceitação (Auac)	43	57
Satisfação (Satis)	46	54
Total_EAA-EI1	47	53
RPCL	43	57
PCCL	47	53
Total_EAA-EI2	47	53

Legenda: Total da EAA-EI1=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1; RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total da EAA-EI2=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

Tabela 2: Distribuição dos educadores de infância pelas dimensões do autoconceito, em termos de autoconceito baixo *versus* alto (valores em %).

Quanto ao autoconceito, também não se encontraram pesquisas preliminares que possibilitassem uma comparação com os dados do estudo ora levado a efeito. Porém, comparados com um estudo realizado em contexto português, os resultados obtidos parecem algo similares, não obstante a amostra não ser de educadores de infância. Frade (2015) num estudo sobre motivação, envolvimento e autoconceito de militares dos cursos de formação de sargentos da marinha portuguesa, observou que uma maior percentagem de formandos (60,1%) manifestava valores altos de autoconceito total, comparativamente à percentagem de formandos (39,9%) que manifestava valores baixos nessa dimensão geral, destacando-se a dimensão *Competência* na qual se verificou que 66,7% dos formandos apresentava níveis altos nessa dimensão, relativamente aos 33,3% que manifestava níveis baixos. Não obstante o estudo referido, a sua escassa contiguidade com o carácter desta pesquisa aborda uma noção que condiciona (de certa forma) a interpretação dos dados.

3.3 Como se distribuem os educadores de infância pelas dimensões das necessidades de formação, em termos de interesse elevado, intermédio e nenhum interesse?

Em resposta à esta questão de estudo, a maioria dos educadores de infância apresentou interesse elevado, em todas as dimensões das necessidades de formação. Mais especificamente, entre 59% e 99%, isto é, superior à média na respetiva dimensão. Em posteriores análises das diferenças entre o grupo com nenhum, intermédio e elevado interesse, registaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Gestão da profissão*, *Administração da progressão das aprendizagens*, *Utilização das novas tecnologias* e no *Total da EANF-EI*. No entanto, também registou-se na dimensão *Utilização das novas tecnologias*, 32% de educadores com interesse intermédio e 9% com nenhum

interesse em frequentar ações de formação. De notar-se a quantidade de educadores com interesse intermédio e nenhum interesse, situada entre 32% e 9%, como se pode observar na Tabela 3.

Dimensões	NI	II	IE
Gestão da profissão (Geprof)	0	1	99
Administração da progressão das aprendizagens (Apap)	1	8	91
Utilização das novas tecnologias (Unte)	9	32	59
Total da EANF-EI	0	3	97

Legenda: Total da EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância; NI=Nenhum interesse; II=Interesse intermédio; IE=Interesse Elevado.

Tabela 3: Distribuição dos educadores de infância pelas dimensões da EANF-EI, em termos de interesse (valores em %).

Relativamente às necessidades de formação, na revisão da literatura, não se encontraram igualmente estudos feitos em Angola e com educadores de infância, que permitissem uma comparação com os dados da pesquisa aqui realizada. Entretanto, comparados com os resultados de um estudo realizado em Portugal, sobre as necessidades de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, apesar de os resultados irem em sentido algo diferente, podem ser de referência interessante. Rocha (2010) indicou na sua pesquisa que, a *Utilização de recursos educativos digitais* e a *Utilização das potencialidades pedagógicas das novas tecnologias no ensino* são áreas escolhidas pela maioria dos docentes como de muito e muitíssimo interesse, respetivamente.

4 | CONCLUSÕES

Os dados descritos podem levar a pensar que, apesar das condições ainda instáveis do sistema educativo angolano, a maioria dos educadores de infância empenha-se no seu trabalho, tem uma perceção positiva de si próprio, das suas aptidões e competências, e do seu relacionamento com os outros, em contexto profissional e tem interesse elevado em gerir a profissão. No entanto, existe uma manifesta percentagem de educadores com baixo envolvimento, baixo autoconceito e com interesse intermédio em frequentar ações de formação na área das novas tecnologias.

Numa procura de explicação dos resultados encontrados em Angola, é provável que a percentagem de educadores com baixo envolvimento, situada entre 34% e 56%, com destaque na *Consciência pedagógica-participação*, com baixo autoconceito, situada entre 41% e 47%, com destaque na *Competência* e com interesse intermédio e nenhum interesse em frequentar ações de formação, situada entre 32% e 9%, com destaque na

Utilização das novas tecnologias, tenha a ver com a escassez de condições em geral e, em especial, condições promotoras de comprometimento e de bem-estar; impulsionadoras de habilidades, aptidões e melhoria das representações de si próprios em contextos laborais; estimuladoras de formação ao nível da operação e da utilização de meios informáticos, tudo isto em contextos de formação e de trabalho.

Tal deve ser visto como um forte apelo a mudanças que contribuam para a promoção do envolvimento, do autoconceito e dos meios para identificar, analisar e ajudar a suprir as necessidades de formação dos educadores de infância angolanos, quer ao nível da formação inicial como nos contextos de realização profissional e, divulguem a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação ao longo do percurso docente. No entanto, este tipo de explicação encontra-se aberto a novos contributos, dada a carência de estudos prévios com proximidade à investigação (em Angola e com educadores de infância). Assim, sugere-se a realização de posteriores estudos, no sentido de uma comparação de dados.

REFERÊNCIAS

ANGST, Benevides-Pereira e PORTO-MARTINS. **UWES - Utrecht Work Engagement Scale - Escala de Engagemen no Trabalho de Utrecht**. Versão brasileira, 2009.

BAILER, C. TOMITCH, L. M. B. & D'ELY, R. C. S. **Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada**. Revista Intercâmbio. XXIV, 129-146. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x, 2011.

BARBIER, J. M., LESNE, M. **L'analyse des besoins en formation**. Paris: Robert Jauze, 1986.

BORGES, G. A. M. M. S. **Envolvimento, Autoconceito e Formação: Um Estudo com Educadores de Infância em Angola**. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

DALFOVO, M. S, LANA, R. A, SILVEIRA, A. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau. 2(4), 01-13, 2008.

FONSECA, S. P. **Autoconceito profissional dos professores de Ciências e de Matemática no 2º ciclo do ensino básico**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

POCINHO, M. & PERESTRELO, C. X. **Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente**. Educação e Pesquisa, 37 (3), 513-528. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011.

ROCHA, S. C. V. G. **Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – Um contributo para o seu estudo**. Tese de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2010.

SARAIVA, D. A. **Participação dos Professores na Escola**. Millenium, 25, 2002.

VEIGA, F. H., GONÇALVES, V., CALDEIRA, M. J. & ROQUE, P. **Representações dos professores acerca de si mesmos: adaptação portuguesa da escala “Teacher Self-concept Evaluation Scale”**. Actas do XIV Colóquio da AFIRSE. Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas, p. 1131-1144, 2006.

VEIGA, F. H. **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola**. 3. ed. Lisboa: Fim de Século, 2012.

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LIDERAZGO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN LA PROVINCIA DE ÑUBLE, CHILE

Data de aceite: 04/01/2021

Verónica López-López

Facultad de Ciencias Veterinarias,
Departamento de Ciencias Clínicas y
Oficina de Educación Médico Veterinaria
Universidad de Concepción

Valeria Constanza Inostroza Guíñez

Facultad de Ciencias Veterinarias y Oficina de
Educación Médico
Veterinaria
Universidad de Concepción

Mario Alfodín Briones Luengo

Facultad de Ciencias Veterinarias,
Departamento de Ciencia Animal y
Oficina de Educación Médico Veterinaria
Universidad de Concepción

RESUMO: La sociedad requiere de jóvenes comprometidos con su entorno y orientados al bien común. En este contexto la Universidad cumple un papel importante en la formación de agentes de cambio social. Se evaluó el impacto del Programa Liderando Líderes en estudiantes secundarios (15-18 años) de la Provincia de Ñuble. El Programa se enmarca en un Convenio con la Dirección Provincial de Educación, para generar un acompañamiento en liderazgo, desarrollo organizacional y comunitario de manera piloto. Participaron 8 establecimientos. Para evaluar el impacto se aplicó a los jóvenes un cuestionario utilizando una escala Likert, que contempló 20 preguntas en total. El 85% de las respuestas tuvo valoraciones iguales o superiores a 3 (sobre

maximo 5) en cada pregunta. La mediana en 19/20 preguntas fue 5 y un 91.7% recomendaría el programa a otros estudiantes. Se concluyó que el programa tuvo una alta y homogénea valoración de los estudiantes y refleja que estas instancias son validadas por ellos.

PALAVRAS-CHAVE: Agentes de cambio, estudiantes secundarios, educación superior, liderazgo.

ABSTRACT: Society requires young people committed to their environment and oriented to the common good. In this context, the University plays an important role in the training of agents of social change. The impact of the Liderando Líderes Program on secondary students (15-18 years old) in the Province of Ñuble was evaluated. The Program is part of an Agreement with the Provincial Directorate of Education, to generate accompaniment in leadership, organizational and community development. Eight establishments participated. To evaluate the impact, a questionnaire was applied to the students using a Likert scale, which included 20 questions in total. 85% of the responses had ratings equal to or greater than 3 in each question (maximum scale is 5) and 91.7% would recommend the program to other students. It was concluded that the program had a high and homogeneous evaluation of the students and reflects that these instances are validated by them.

KEYWORDS: Agents of change, leadership, secondary students, higher education.

1 | INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva socio-cultural los jóvenes se ven enfrentados a la transición hacia el mundo social adulto, en donde el espacio educativo y las instituciones del entorno cumplen un rol importante en la entrega de valores, oportunidades, conocimientos, normas, los que paulatinamente van configurando su identidad y comportamiento social. Resulta relevante que el sistema educativo, el primer espacio de socialización de los jóvenes, los prepare para asumir su rol como ciudadanos socialmente responsables de su entorno, genere espacios para aprender a convivir con tolerancia y respeto en la diversidad y en espacios multiculturales, mediante la participación cívica, en cuanto a cumplir deberes y ejercer derechos, que aporte a generar una sociedad mas inclusiva. En este contexto, la Universidad de Concepción implementó un Programa, “Liderando Líderes”, con el objetivo vincular las labores formativas propias de la Universidad con actores educacionales de la Provincia de Ñuble y de este modo, generar un acompañamiento a estudiantes secundarios. Este programa, un piloto, se enmarcó dentro de un Convenio con la Dirección Provincial de Educación, Ñuble.

El Programa Liderando Lideres estuvo orientado a desarrollar competencias vinculadas al liderazgo y participación ciudadana como pensamiento crítico, expresión oral y escrita, responsabilidad social, resolución de conflictos, empatía, asertividad, trabajo en equipo, a través de una metodología de proyecto. A los jóvenes se les hizo identificar las dificultades de su entorno inmediato (establecimiento de educación), plantear propuestas realistas y viables, priorizar las propuestas y consensuarlas en equipo, elaborar proyectos, y presentar sus iniciativas en la Universidad en una jornada donde asistieron sus familias, profesores y directores de distintos establecimientos de educación participantes del programa.

2 | ROL DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES CON LIDERAZGO Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA ORIENTADA AL BIEN COMÚN

Los líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por/para esa comunidad. (Rojas y Gaspar, 2006). Los niños y adolescentes se van construyendo como sujetos en un contexto social, cultural, histórico y político que va incidiendo tanto en la conformación de sus identidades como en el ejercicio de su ciudadanía (UNICEF 2015). La primera institución social que incorpora a niños al espacio público, es la escuela donde logran formar una idea de quiénes son como parte del cuerpo político (Ministerio de Educación, 2016). La adolescencia es un etapa de permanente transformación de cambios a nivel físico, cognitivo, psicológico y social. Y por eso es que al “hablar de los derechos de los adolescentes obliga a reconocerlos como ciudadanos, como personas capaces de expresar sus puntos de vista y de tomar decisiones sobre las cuestiones que los afectan”. (UNICEF 2006). En este escenario, desarrollar iniciativas que promuevan el liderazgo y participación

ciudadana orientada al bien común de los jóvenes a través de alianzas o asociaciones ofrece una perspectiva integral y una respuesta intersectorial. La vocación ciudadana de la escuela debiera expresarse en su proyecto educativo y estar presente en sus diversas instancias formativas” (Ministerio de Educación, 2016).

El liderazgo es básicamente un proceso de percepción social. Tanto los líderes como los seguidores tienen ideas preconcebidas sobre cuáles son las conductas esperadas de una persona para ser considerada líder (Lupano y Castro 2005) y cómo se tienen que comportar para ser considerados como tales (Eden y Leviatan, 1975). En Chile destaca el estudio de Pedraja y Rodríguez (2004), quienes demuestran que las organizaciones públicas presentan estilos participativos y colaborativos en alto grado. Estos estilos influyen de modo positivo en las organizaciones públicas (González, 2007).

3 | APOORTE DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES CON LIDERAZGO Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El ciudadano logra actuar de manera constructiva en la sociedad democrática, gracias al conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, denominado competencias ciudadanas (Rodríguez, 2009, Martínez, Silva, Morandé y Canales, 2010).

Frente a este desafío, la Universidad de Concepción, creó el Programa Liderando Líderes con el objetivo vincular las labores formativas propias de la Universidad con actores educacionales de la Provincia de Ñuble y de este modo, generar un acompañamiento a estudiantes secundarios en el desarrollo de competencias vinculadas al liderazgo y participación ciudadana como es pensamiento crítico, expresión oral y escrita, responsabilidad social, resolución de conflictos, empatía, asertividad, trabajo en equipo, entre otras.

La Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) en su Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) realizado en 2008 en 38 países concluye que para los jóvenes el concepto de ciudadanía resulta una aspiración vinculada a la igualdad de acceso e integración social, percepción que se vincula con la visión de atribuirse posibilidades de éxito en los proyectos de vida, mediante el esfuerzo y los objetivos que se han propuesto, valorando las oportunidades y los derechos civiles, políticos, económico-sociales y culturales existentes..

4 | LIDERAZGO EDUCATIVO Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA ORIENTADA AL BIEN COMÚN DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Desde el punto de vista curricular han existido intentos por comprender cuáles son las fortalezas y debilidades en el área de Formación Ciudadana del sistema curricular chileno. Cox y García (2015) analizaron la evolución del currículo nacional en esta área, y

Mardones (2015), hizo una revisión crítica del excesivo énfasis histórico que ha tenido la educación ciudadana en Chile. No obstante, sólo a partir del estudio de Bonhomme et al. (2015) se investiga a través un trabajo cualitativo las prácticas docentes, las interacciones dentro de la sala de clases y las representaciones de estudiantes y profesores respecto de la formación ciudadana. Considerando la metodología del estudio de Bonhomme et al. (2015) la Agencia de Calidad de Educación realizó un estudio con el propósito de profundizar la descripción del cómo se imparte Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno, resaltando la importancia de la experiencia de aprendizaje en la escuela. Este estudio presenta varias orientaciones para el desarrollo de la formación ciudadana en el sistema escolar chileno. Por ejemplo, menciona la necesidad de fomentar la realización de proyectos que vayan más allá de lo recreativo y que sean del interés de los estudiantes. Cuidado del medioambiente, organización para solución de problemas de la comunidad, organización de debates, entre otros e incentivar a los estudiantes a trabajar en proyectos que otorguen soluciones a los problemas de la comunidad, más allá de la organización de eventos al interior del establecimiento (Agencia de calidad de la Educación, 2016)

5 | MATERIALES Y MÉTODOS

Se diseñó un programa de acompañamiento en la formación de liderazgo, desarrollo organizacional y comunitario de manera piloto entre la Universidad de Concepción y el Departamento Provincial de Educación Ñuble. Participaron 24 estudiantes (en 2 grupos $n=12$) de entre 15 y 18 años de edad provenientes de 8 establecimientos de la Provincia de Ñuble, durante 16 semanas del segundo semestre 2016, por un total de 32 horas. Fue desarrollado por un equipo multidisciplinario de Psicólogo, Ingeniero Comercial, Profesor de Historia y Geografía y Profesor de Educación Tecnológica.

El programa contempló una metodología teórica-práctica, que apoyo el desarrollo de habilidades sociales, expresión oral, pensamiento crítico, plantear propuestas constructivas al entorno y con una mirada de responsabilidad social y bien común y trabajo en equipo de los estudiantes.

Para evaluar el impacto se aplicó a los jóvenes al término del programa un cuestionario utilizando una escala Likert con 20 preguntas agrupadas en 3 temáticas: Formación académica, metodología, aprendizaje. Cada pregunta consideró una escala del 1 al 5, (1: totalmente en desacuerdo; 5: totalmente de acuerdo), además de una pregunta dicotómica respecto a la recomendación del programa.

Para el análisis se utilizó las medidas de tendencia central y la dispersión de los datos se describió usando la mediana y los valores mínimos y máximo.

6 | RESULTADOS

A partir del análisis estadístico (tabla 1) es posible señalar que el Programa Liderando Líderes fue una experiencia educativa valorada por los estudiantes secundarios, en cuanto a la formación académica, metodológica y de aprendizaje. Esto se refleja en el valor de la mediana el cual fue 5 en todas las preguntas de la 1 a la 20 (excepto la pregunta 18 mediana 4.5). Los promedios fluctuaron entre 4.42 y 4.75. El 85% de las respuestas tuvo valoraciones iguales o superiores a 3 en cada pregunta. Un 91.7% (22/24) recomendaría el programa a otros estudiantes .

Variable	Pregunta	n	Media	Mín	Máx	Mediana
Habilidades sociales	1	24	4,67	2	5	5
Competencia expresión oral	2	22	4,45	1	5	5
Observar con pensamiento crítico el entorno	3	24	4,58	1	5	5
Plantear propuestas constructivas al entorno	4	24	4,67	3	5	5
Competencia trabajo en equipo	5	24	4,5	3	5	5
Un acercamiento a la competencia del trabajo interdisciplinario	6	24	4,58	3	5	5
Detectar necesidades del entorno	7	24	4,58	3	5	5
Observar la realidad desde una mirada de responsabilidad social	8	24	4,58	3	5	5
Plantear posibles soluciones concretas a las problemáticas	9	24	4,75	3	5	5
Priorizar problemáticas según su alcance	10	24	4,5	3	5	5
Identificar las distintas perspectivas de las personas	11	24	4,58	3	5	5
Dialogar con los demás frente a problemáticas de la contingencia	12	24	4,67	3	5	5
Conocerme mejor como persona	13	24	4,5	3	5	5
Identificar mis fortalezas de líder	14	24	4,58	3	5	5
Comunicarme mejor con los demás, sobre todo en público	15	24	4,67	3	5	5
Detectar necesidades que afectan a las demás personas	16	24	4,58	3	5	5
Dialogar con los demás constructivamente frente a problemáticas	17	24	4,5	3	5	5
Ser empático y asertivo	18	24	4,42	3	5	4,5
Conocer las distintas realidades mediante la interacción de compañeros	19	24	4,58	3	5	5
Que un líder piensa en el bien de su comunidad	20	24	4,75	3	5	5

Tabla 5. Análisis estadístico del cuestionario de percepción aplicado al Programa Liderando Líderes

7 | CONCLUSIONES

El programa Liderando Líderes desarrollado por la Universidad de Concepción en conjunto con el Departamento Provincial de Educación Provincia Ñuble el año 2016, tuvo una alta y homogénea valoración de los estudiantes y refleja que estas instancias son validadas por los estudiantes secundarios de entre 15 a 18 años de edad. Esto coincide con el Ministerio de Educación de Chile, en el documento de Orientaciones Curriculares para el desarrollo de la Formación Ciudadana, ya que el establecimiento debe crear instancias reales de participación para que los jóvenes puedan involucrarse activamente y tomar decisiones respecto al funcionamiento de la escuela (Ministerio de Educación, 2016). Asimismo, esta experiencia piloto evidencia y reafirma del rol social de la universidad con su entorno y desarrollo territorial, responsabilidad social promovida por la UNESCO (2009) porque la educación superior “debe proporcionar competencias sólidas y contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”.

En cuanto al desarrollo de competencias genéricas o transversales, los estudiantes secundarios reconocieron que el programa les permitió mejorar habilidades sociales, expresión oral, pensamiento crítico, plantear propuestas constructivas al entorno y con una mirada de responsabilidad social y trabajo en equipo. Esto concuerda con las habilidades que debieran lograr los estudiantes para que estén en condiciones de “argumentar sólidamente sus ideas de forma oral y escrita; escuchen y acepten las contribuciones de otros y puedan plantear sus puntos de vista sin agredir a los demás, buscando acuerdos y consensos y respeten las normas democráticas” (Ministerio de Educación, 2004).

Respecto a la metodología del programa, los estudiantes secundarios le otorgaron una alta valoración. Señalaron que la metodología del programa Liderando Líderes, les permitió aprender a detectar necesidades del entorno, observar la realidad desde una mirada de responsabilidad social, plantear posibles soluciones concretas a las problemáticas, priorizar problemáticas según su alcance, identificar las distintas perspectivas de las personas frente a una problemática y a dialogar con los demás frente a problemáticas de la contingencia escolar.

Los aprendizajes que los estudiantes secundarios valoraron del programa fue la oportunidad de conocerse mejor como personas, identificar sus fortalezas de líder, comunicarse mejor con los demás, sobre todo en público, detectar necesidades que afectan a las demás personas, dialogar con los demás constructivamente frente a las problemáticas comunes, ser empático y asertivo, conocer distintas realidades mediante la interacción de compañeros de otros liceos y/o colegios y comprender que un líder piensa en el bien común de su comunidad. Finalmente, recomendarían esta experiencia educativa a otros alumnos, dejando en evidencia la oportunidad que tiene la universidad para vincularse con su medio aportando al mejoramiento de las oportunidades de la sociedad en la que la institución que

se encuentra inserta (Rodríguez, 2009).

REFERENCIAS

1. Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework. 2008. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_Framework_Spanish.pdf
2. Agencia de calidad de la Educación. (2016). **Formación Ciudadana en el Sistema escolar chileno: una Mirada a las practices actuales y recomendaciones de mejora**. Disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_ciudadana_en_sistema_escolar_chileno.pdf
3. Bonhomme, M, Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). **La educación ciudadana escolar de Chile “en acto”: prácticas de docentes y expectativas de participación política de estudiantes**. En C. Cox y J. C. Castillo (eds), Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile: Ediciones UC
4. Eden, D., Leviatan, U. (1975). **Implicit theories as a determinant of the factor structure underlying supervisory behavior scales**. Journal of Applied Psychology, 60, 736-741
5. González, S. (2007). **La noción de ciudadanía en jóvenes estudiantes secundarios y universitarios: un análisis de estudios comparados de la nueva ciudadanía**. En A. Zambrano, G. Rozas, I. Magaña, D. Asún y R. Pérez-Luco (editores): Psicología comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones. Santiago: ril Editores
6. Lupano, Maria y Castro, Alejandro (2005) **Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación** En: Psicodebate: Psicología, cultura y sociedad. Dpto de Sicología, Universidad de Palermo, Argentina
7. Martínez, M. Silva, C. Morande, M & Canales, L. (2010). **Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil**. Última Década (32), 105-118.
8. Ministerio de Educación. (2004). **Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales**. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Ministerio de Educación.
9. Ministerio de Educación. (2016). **Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana**. Disponible en: http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/DEG-OrientacionesPFC-intervenible-ARReader_FINAL.pdf
10. Ministerio de Educación. (2016). **Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana**. Disponible en: <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>
11. Pedraja, Liliana y Rodríguez, Emilio (2004) **Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas**. Revista Facultad de Ingeniería, Universidad de Tarapacá(Chile), vol. 12 N°2, pp. 63-74
12. Rojas, A & Gaspar, F. (2006). **Bases del liderazgo en educación**. OREALC/UNESCO. Santiago.
13. Rodríguez, E. (2009). **El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era**

de la globalización: evidencia desde Chile. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (34), 822-829.

14. UNICEF. (2015). **La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile.** Disponible en: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/03/WD-21-analisis-mecanismos-WEB2.pdf>

15. UNICEF. (2006). **Adolescencia y participación.** Disponible en https://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA_1.pdf

16. UNESCO. (2009). **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el cambio social y el desarrollo.** Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

CAPÍTULO 6

FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN UN TECNOLÓGICO DEL NOROESTE DE MÉXICO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 29/09/2020

Agustín Figueroa Ortega

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Aguascalientes
Aguascalientes, Ags., México

Jorge Refugio Reyna de La Rosa

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Mazatlán
Mazatlán, Sinaloa, México
<https://orcid.org/0000-0003-1867-919X>

Adán Jordi Reyna Andrade

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Mazatlán
Mazatlán, Sinaloa, México

Jesús Mario Flores Verduzco

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Aguascalientes
Aguascalientes, Ags., México

Sara Gabriela Andrade Reyna

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Mazatlán
Mazatlán, Sinaloa, México

Ramiro Gutiérrez Aguilar

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Mazatlán
Mazatlán, Sinaloa, México

Jorge Armando Llamas Esparza

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Aguascalientes
Aguascalientes, Ags., México

Oscar Napoleón Del Valle Ruiz

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Mazatlán
Mazatlán, Sinaloa, México

Carlos Sánchez Martínez

Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Mazatlán
Mazatlán, Sinaloa, México

RESUMEN: El presente estudio de investigación aborda los factores que inciden en el proceso de retención estudiantil, en una institución del Tecnológico Nacional de México (TNM). En un primer contexto, tiene como propósito examinar el modelo de retención universitaria propuesto por Swail, Redd y Perna (2003). En efecto, inspeccionar la afectación de los factores de retención en la decisión del estudiante de mantenerse matriculado. Por consiguiente, se tiene la finalidad de desarrollar una exploración analítica y descriptiva que explique la retención educativa a su vez, atender y prevenir el abandono escolar. Por medio de un análisis factorial exploratorio (AFE), se comprueba la correlación entre variables y la existencia de una articulación entre los factores de retención. Es decir, variables y componentes afectan las decisiones de los escolares por permanecer en el TNM. Este estudio de factores y variables permitirá establecer una tendencia que coadyuve a la institución escolar a desarrollar un programa de persistencia y retención universitaria.

PALABRAS CLAVE: Retención, persistencia, deserción, abandono, investigación cuantitativa.

FACTORS THAT AFFECT THE STUDENT RETENTION PROCESS AT A TECHNOLOGICAL COLLEGE IN NORTHWEST MEXICO

ABSTRACT: This research study addresses the factors that affect the student retention process, in an institution of the National Technological Institute of Mexico (TNM). In a first context, its purpose is to examine the university retention model proposed by Swail, Redd and Perna (2003). In effect, inspect the impact of retention factors on the student's decision to stay enrolled. Therefore, the aim is to develop an analytical and descriptive exploration that explains educational retention, in turn, attend to and prevent school dropout. By means of an exploratory factor analysis (EFA), the correlation between variables and the existence of a link between the retention factors are verified. In other words, variables and components affect the decisions of schoolchildren to remain in the TNM. This study of factors and variables will establish a trend that helps the school to the aim is to developing a university persistence and retention program.

KEYWORDS: Retention, persistence, school dropout, abandonment, quantitative research.

1 | INTRODUCCIÓN

El programa de educación publicado en México en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013) señala el abandono de los estudios en la educación superior como un desafío severo del sistema educativo. Este fenómeno tiene altos costos económicos y sociales y es un camino hacia condiciones de exclusión y pobreza. Se sabe que una de las probables causas de deserción escolar es la necesidad de compartir el tiempo dedicado a los estudios con la actividad laboral (Gutiérrez, 2012). Por consiguiente, la reprobación y deserción escolar tienen implicaciones rigurosas para las familias y el País.

En México se ofrecen estudios de ingeniería a través de distintas instituciones públicas y privadas, sin embargo, es el TNM por medio de los 248 institutos tecnológicos, la institución que más oferta carreras de ingeniería en el país (TNM, 2017). En algunos estudios se señala de forma categórica que el 80% de los estudiantes reprueban la materia de matemáticas en el primer semestre de estudios de ingeniería, además de que en el tercer semestre aproximadamente el 40% de los estudiantes se ve obligado a dejar sus estudios debido a la reprobación de esta materia (Riego, 2013). Por tanto, el problema de deserción, aunque se presenta en el tercer semestre en realidad se gesta desde el primero y no es un problema que se pueda atribuir únicamente a la reprobación de una asignatura, sino más bien a un conjunto de variables contextuales, familiares e institucionales que se hace necesario desagregar para su análisis y comprensión.

En consonancia con lo mostrado, la ausencia de factores de retención colegial extiende el índice de deserción. Esto es, uno de cada dos estudiantes abandona el sistema escolar superior, lo que desestabiliza el núcleo familiar y reduce los ingresos propios de las instituciones. Lo cual, limita el aporte intelectual y profesional que los titulados pueden ofrecer a la sociedad (Pineda, Pedraza, y Moreno, 2011). En concordancia con lo anterior, el problema focalizado surge para el programa de ingeniería en investigación

durante la cohorte 2009 a 2014. La licenciatura en referencia presenta un 41.42 % de eficiencia terminal, con una marcada tendencia a la baja para las recientes generaciones de graduados. En consecuencia, se torna prioritario aumentar la eficiencia al nivel de la media nacional del 66.73% señalada en el informe del año 2012 del TNM. Asimismo, la tasa de retención en el Tecnológico es del 49% y el problema de deserción, aunque se presenta en el tercer semestre en realidad se gesta desde el primero (Instituto Tecnológico de Mazatlán [ITM], 2012). En efecto, es notoria la preocupación de las IES por establecer factores que incidan en el proceso de retención universitaria. Para la atención de este problema, Swail (2004) propone los factores de retención institucionales siguientes: servicios académicos, currículo e instrucción, reclutamiento y admisiones, servicios estudiantiles, y ayuda financiera.

Problema de investigación. ¿Cuáles son los factores que inciden en el proceso de retención estudiantil y su influencia en la permanencia de estudiantes de ingeniería? La respuesta a esta interrogante coadyuva a conocer la ubicación de esta investigación en la evolución del estudio del problema y abona nuevas perspectivas de conocimiento relacionadas a la retención universitaria. En el contexto de la presente exploración, en la masificación de la educación en América Latina se procura que la formación universitaria llegue a todos los sectores de la sociedad. En consecuencia, la formación masiva viene acompañada con ciclos escolares de tiempo parcial, una matrícula de personas en situación desfavorable y con menor capital educativo. Por consiguiente, produce un incremento en los índices de la tasa de deserción, repetición y abandono. Más aún, la ampliación en la cobertura favorece una educación instructiva, informativa y de baja calidad. Esto es, se improvisan maestros, la enseñanza es rígida y se incorporan estudiantes con bajo rendimiento a las IES (Rama, 2009; Sabuda, 2009).

Lo anterior, se refleja en la ampliación de la cobertura en educación superior mexicana, el Estado impulsó la apertura de 12 institutos tecnológicos en la Ciudad de México. Así, Hernández, Rodríguez y Vargas (2012) especifican que, en un Tecnológico de nueva creación el 56% de los profesores no tiene estudios de posgrado. También, los alumnos con promedio de siete a ocho en bachillerato que ingresan al Tecnológico representan un 48 % (ITM, 2012). Por otra parte, De Vries, León, Romero y Hernández (2011) señalan que, entre los desertores universitarios, dentro del grupo de bajo capital educativo el 58 % posee una ocupación laboral. Es decir, entre menor capital educativo, suele haber mayores problemas económicos, el escolar tiende a procurar un trabajo, y en consecuencia a abandonar la IES.

En definitiva, la ausencia de factores de retención es evidente para estudiantes de ingeniería. En efecto, para resarcir esta problemática se exploran los factores de retención, con la finalidad de caracterizarlos y analizarlos en sus dimensiones económica, académica, social, pedagógica y curricular. Esto es, Swail et al. (2003) proyectan un modelo de retención universitaria compuesto de líneas de acción concretas: (a) acciones informativas

y orientación que pretenden una suave transición para los alumnos de nuevo ingreso, (b) facilitar la financiación de los estudios y a subvencionar gastos de los colegiales, (c) fortalecer debilidades académicas con mentorías y acompañamientos hasta lograr la titulación, (d) actualización periódica de los programas educativos y capacitación docente, (e) actividades culturales y deportivas que relacionen al alumno con su entorno.

En el mismo contexto, la retención escolar es la persistencia de los estudiantes hasta obtener su grado o título (Himmel, 2009). Asimismo, si la deserción es el debilitamiento de las intenciones escolares, la retención es el fortalecimiento de los propósitos estudiantiles (Donoso y Schiefelbein, 2007). La retención universitaria es un programa de servicios estudiantiles para los alumnos en riesgo de abandonar una IES. En el mismo contexto, el factor de retención es un elemento que promueve acciones en una institución educativa para asegurar la trayectoria completa del estudiante y así apoyar su proyecto de vida (Pineda y Pedraza, 2011). De igual forma, la persistencia se precisa como un fenómeno social complejo relacionado con la capacidad de la institución educativa para agregar ventajas al trayecto histórico del estudiante (Donoso y Schiefelbein, 2007). Es decir, una tenacidad de los estudiantes por obtener logros académicos. En efecto, Canales y De Los Ríos (2009) la conceptualiza la permanencia como la habilidad de los estudiantes para graduarse de un programa. En la misma enunciación, es una perseverancia que resulta de una actitud constante de los alumnos hasta graduarse de una IES. Por consiguiente, el presente reporte tiene a bien proponer factores de retención para apoyar la permanencia de los estudiantes de ingeniería.

2 | DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

En esta investigación se presenta un estudio exploratorio con abordaje cuantitativo, por medio de una encuesta aplicada a una muestra del total de estudiantes de primer semestre de un programa de ingeniería durante el periodo escolar de agosto a diciembre de 2016. Para ello se utilizó el cuestionario desarrollado por Balmori, De La Garza y Guzmán (2013). Este cuestionario consta de 41 reactivos, que agrupan distintas variables a través de cinco categorías identificadas: causas motivacionales, causas académicas, causas familiares, causas económicas y aspectos sociales y demográficos. Estos autores, por medio de un análisis discriminante simple, demostraron que el instrumento tiene valor de predicción, es decir, que el comportamiento de las variables puede pronosticar la retención o deserción de los universitarios.

La encuesta es un diseño de investigación transversal ya que se recolectaron datos en un solo momento. Esto es, por única ocasión y su propósito fue describir variables y analizar su incidencia y correlación en un intervalo (Creswell, 2012). Esto es, con el diseño transversal descriptivo se indagaron las características, tipos y sucesos de las variables analizadas. Los estudiantes que participaron voluntariamente fueron 100, integrados en

tres grupos. Se les dio un documento para presentación del cuestionario y aprobación, previo a su respuesta. El cuestionario fue respondido en una sola sesión en presencia del investigador responsable y se les garantizó la confidencialidad de los resultados. Por otra parte, la confiabilidad del instrumento se probó a través del Alfa de Cronbach a través del programa estadístico SPSS, el resultado fue de 0.608.

Para alcanzar el objetivo que se plantea en este artículo, se aplicó un AFE para comprobar que los ítems convergen en factores previamente establecidos por Swail et al. (2003) y a su vez, se midió la carga factorial (Jodar, 2010). En el mismo estudio, se comprueba la correlación entre variables y la existencia de un vínculo entre los factores de retención estudiantil. Asimismo, se sintetizaron los datos pudiéndolos relacionar entre sí, con lo que finalmente se obtuvo las características principales del fenómeno de retención escolar. Es decir, variables y factores influyen en las decisiones de los estudiantes por permanecer en la escuela de ingeniería (Bernal, Martínez y Sánchez, 2004).

3 | RESULTADOS

El test de esfericidad de Bartlett (TEB) se usa para contrastar una hipótesis nula, que asevera la inexistencia de una similitud entre variables de una muestra poblacional. Esto es, en la tabla1 el TEB valida el análisis al obtener un valor grande en la prueba y una significancia menor a 0.05. De esta forma, se rechaza la hipótesis nula y el AFE puede continuar.

Medida de adecuación muestral de KMO		.691
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	527.849
	gl	210
	Sig.	.000

Tabla 1. Prueba de KMO y Bartlett.

El índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). De forma simultánea el índice se obtiene de comparar los coeficientes de correlaciones. Si el indicador es cercano a uno y el valor del KMO es positivo se puede desarrollar el AFE. En contraste, para índices cercanos al cero, no existe analogía entre las variables y se rechaza el AFE. En este caso, se obtuvo un KMO de 0.691 por lo tanto la fracción poblacional en estudio es válida y se continua con el AFE (Silva, 2006).

Extracción de componentes principales. Los factores son los que caracterizan las variables iniciales y se obtienen de la matriz original de datos. Estos elementos se extraen por medio del método de componentes principales. De modo inicial, en la figura se

presentan los componentes con un valor propio superior a la unidad. En este análisis, los autovalores mayores que uno son cinco y cumplen con los requerimientos previstos.

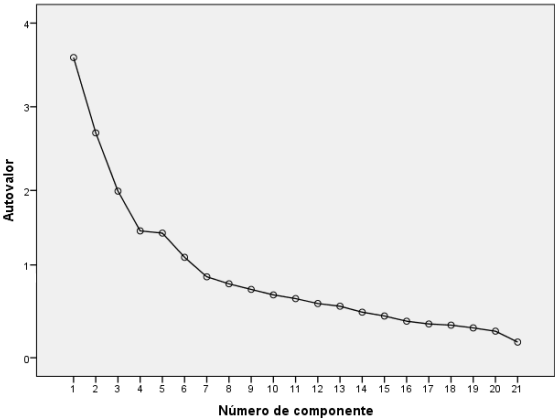


Figura. Gráfico de sedimentación.

Por otra parte, en la tabla 2 se puede apreciar los cinco primeros elementos con un valor propio superior a la unidad. De igual manera, se declara el 59.4% de la varianza, por lo que los cinco factores incorporan 59.4% de la muestra original. No obstante, resulta un detrimento del 40.6% de los ítems caracterizados por las variables iniciales. En otras palabras, cinco factores son significativos para sintetizar las preguntas originales de la encuesta.

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.588	17.086	17.086	3.588	17.086	17.086
2	2.687	12.797	29.884	2.687	12.797	29.884
3	1.991	9.483	39.367	1.991	9.483	39.367
4	1.516	7.221	46.588	1.516	7.221	46.588
5	1.490	7.094	53.682	1.490	7.094	59.400

Tabla 2. Varianza total explicada de autovalores o valores propios

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Acorde con la tabla 3, se alinearon las variables a los cinco factores de Swail et al. (2003), estos componentes representan los factores de retención estudiantil. Por medio del AFE se obtuvo los pesos factoriales por indicador de cada factor extraído. En otras

palabras, los coeficientes de la matriz permiten expresar cada factor una correlación satisfactoria para las variables involucradas.

Ítem	Factores de retención estudiantil				
	Currículo e instrucción F1	Servicios estudiantiles F2	Servicios académicos F3	Reclutamiento y admisión F4	Apoyo financiero F5
26. Me siento inquieto por la idea de asistir al tecnológico por varios años y tengo deseos de abandonar todo	-.753	-.003	.288	.033	-.165
10. ¿hasta qué punto consideras satisfechas las expectativas que te hiciste al iniciar tu carrera?	.707	-.140	.072	.147	.031
28. Considero la posibilidad de cambiar de escuela	-.700	.064	-.025	.222	.112
32. Me siento muy feliz de estar inscrito en el Instituto	.579	-.045	.434	-.048	.026
25. Duermo muy poco	-.144	.821	.019	.058	-.007
29. Me alimento muy mal	.153	.672	-.056	.159	-.047
23. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo de estudiar.	-.240	.636	.069	.048	.055
24. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas	-.073	.081	.766	.139	-.082
22. Tengo dificultad para organizar mis ideas	-.025	-.063	.736	.043	-.011
37. Me gustaría recibir algún apoyo individual para mejorar mis habilidades matemáticas	.144	.048	.488	.397	.167
39. En clase estoy pensando en cuantas horas podría trabajar	-.410	.293	.163	.039	.025
4. El nivel educativo de tu madre es:	.026	.218	.163	.711	-.089
5. ¿En qué tipo de escuela realizaste tus estudios previos a la educación superior?	-.128	.066	-.189	.707	-.171
3. El nivel educativo de tu padre es:	-.110	.114	.231	.562	.300
36. Me gustaría recibir ayuda para mejorar mis hábitos de estudio	.037	-.168	.263	.543	.180
18. Escucho a los maestros	.307	-.240	-.073	.024	.740

2. Si trabajas, además de estudiar, ¿cuántas horas trabajas a la semana?	.154	-.447	.135	.039	-.604
7. Los recursos económicos con que cuenta tu familia son:	.493	-.112	-.194	-.027	-.562

Tabla 3. Matriz de carga de factores.

4 I COMENTARIOS FINALES

En resumen, se verificó la factibilidad de un AFE, para probar la pertinencia estadística se solicitó una prueba de hipótesis nula y un índice oportuno para poder aplicar el AFE. Esto es, por medio de la prueba de esfericidad de Bartlett (TEB) se contrastó una hipótesis nula, así el TEB validó el análisis al obtener una fiabilidad menor 0.05, de esta forma, se rechazó la hipótesis nula y se continua con el AFE. Además, por medio del índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), se evaluó una alineación de la muestra con los componentes y a su vez, se validó la aplicación del AFE. Enseguida, se desarrolló el AFE con la extracción de los factores iniciales, para el presente análisis se ensayó con el procedimiento de componentes principales. En el mismo análisis, la extracción inicial se rotó y de esta forma se nominaron los componentes.

Asimismo, el análisis de la varianza (ANOVA) indicó que el modelo es significativo, debido a un p valor cercano a cero. Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y de esta manera se admite la existencia de algún tipo de asociación entre la componente dependiente y las independientes. En consecuencia, se aceptó el modelo de regresión lineal múltiple y a su vez, con el análisis bondad de ajuste se probó si el valor de R cuadrado es cercano a uno. De esta forma, se comprobó que el modelo de regresión múltiple tiene mayor eficacia. A su vez, se observó la correlación entre los factores de retención propuestos por Swail et al. (2003). Además, se inspeccionó la tendencia en las decisiones de los alumnos para permanecer en un programa de ingeniería. Es decir, se contrastó la información y se compararon los hallazgos obtenidos a través de los cuestionarios. También, esta exploración, permitió establecer relación entre las variables relacionadas a las actitudes de los escolares, así como a los factores que inciden en un proceso de retención estudiantil. Este estudio de factores y variables permitió establecer una tendencia que coadyuve a la institución escolar a desarrollar un programa de persistencia y retención universitaria.

El modelo de retención de Swail et al. (2003) y en concordancia con la investigación de Pineda et al. (2011), los mismos investigadores plantean un modelo de retención universitaria. Es decir, se establecen cinco factores institucionales que apoyan la persistencia estudiantil: (a) programas de reclutamiento y admisión compuestos de acciones informativas y de orientación, que pretenden una transición tersa para los alumnos de nuevo ingreso. (b) apoyo financiero que procura facilitar la financiación de los estudios y a subvencionar

gastos asociados a la estabilidad de los escolares. (c) servicios académicos orientados a reforzar las debilidades académicas y acompañamientos en tutorías para el logro educativo. (d) currículo e instrucción con actualización permanente de los planes de estudio y práctica docente. (e) servicios escolares con actividades extraescolares que promuevan la vinculación de los estudiantes con su entorno. Cabe puntualizar, que los programas de fomento para la retención tienen una correlación entre cada área y monitorean al estudiante desde su ingreso hasta la obtención de su título.

REFERENCIAS

Balmori-Méndez, E. E., de la Garza Carranza, M. T., & Guzmán Soria, E. “**Diseño y validación de un instrumento para determinar las variables de deserción en los Institutos Tecnológicos**”. *Pistas Educativas*, 291-302. 2013.

Bernal, J., Martínez, S., & Sánchez, J. **Modelización de los factores más importantes que caracterizan un sitio en la red**. España: XII Jornadas de ASEPUMA. 2004. Recuperado de <http://bit.ly/2ib771s>

Canales, A., & De Los Ríos, D. “**Retención de Estudiantes Vulnerables en la Educación Universitaria Chilena**”. *Calidad en la educación*, 35(30), 49-83. 2009. Obtenido de <https://bit.ly/2Kf2nuB>

Creswell, J. “**Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**”. Boston: Pearson. 2012.

De Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. “**¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios**”. *Revista de la Educación Superior*, IX (160), 29-49. 2011. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>

DOF. **Programa sectorial de educación 2013-2018**. 2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

Donoso, S., & Schiefelbein, E. **Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social**. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27. 2007. Recuperado de <http://bit.ly/2pn9xSX>

Gutiérrez, A. “**Deserción escolar en educación superior rebasa el 30%**”. *Línea Directa*. 2012.

Hernández, C., Rodríguez, N., & Vargas, Á. **Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería**. *Revista de la educación superior*, 41(163), 67-87. 2012. Recuperado de <http://bit.ly/2o1MZxG>

Himmel, E. **Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior**. *Revista calidad en la educación*, 17 (2), 91-108. 2009. Recuperado de <http://bit.ly/1jBwuLh>

ITM. **Informe de rendición de cuentas 2012**. Instituto Tecnológico de Mazatlán. 2012. Recuperado de <http://bit.ly/2owl8jM>

Jodar, R. **Análisis factorial con SPSS**. [Archivo de video]. 2010. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3htxJkWE5Rg&feature=youtu.be>

Pineda, C., & Pedraza, A. (2011). **Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención para instituciones de educación superior**. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana-Colciencias.

Pineda, C., Pedraza, A., & Moreno, I. **Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente**. Educación y educadores, 14(1), 119-135. 2011. Recuperado de <http://bit.ly/1UzzN91>

Rama, C. “**La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina**”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 173-195. 2009. Obtenido de <http://rieoei.org/rie50a09.pdf>

Riego, M. **Factores académicos que explican la reprobación en cálculo diferencial**. Conciencia tecnológica, (46), 29-35. 2013. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/944/94429298006.pdf>

Sabuda, F. **¿Quién es vulnerable en la escuela?** Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina. Cuadernos de Geografía, (18), 45-57. 2009. Recuperado de <http://bit.ly/2pckHxh>

Silva, M. D. **Nuevas perspectivas de la calidad de vida laboral y sus relaciones con la eficacia organizacional**. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. 2006. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2669>

Swail, W. S. “**The art of student retention. A handbook for practitioners and administrators**”. *20th Annual Recruitment and Retention Conference*. 21. Austin: Educational Policy Institute. Texas Higher Education Coordinating Board. 2004. Obtenido de <http://www.educationalpolicy.org/pdf/ART.pdf>

Swail, W. S., Redd, K. E., & Perna, L. W. “**Retaining minority students in higher education. A framework for success**”. Stafford, Virginia, Estados Unidos: *Educational Policy Institute*. 2003. Obtenido de <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Retaining%20Minority%20Students.pdf>

Tecnológico Nacional de México. “**Anuario Estadístico 2016**”. *México: Secretaría de Educación Pública*. Tecnológico Nacional de México. Obtenido de http://www.tecnm.mx/images/areas/Anuario_2016.pdf

HISTORIA DE LAS MUJERES EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Andrea Minte Münzenmayer

Universidad de Los Lagos, Departamento de
Educación
Osorno – Chile

ORCID: orcid.org/0000-0002-8720-692X

RESUMEN: Se presentan los resultados de una investigación acerca de la forma de abordar la Didáctica de la Historia impartida en dos universidades públicas chilenas. El objetivo general fue caracterizar la formación de los futuros profesores de la disciplina en Didáctica de la Historia con presencia del enfoque historiográfico de la Historia de las Mujeres. Se trató de una investigación amparada en el paradigma interpretativo. Se aplicó el método cualitativo y el diseño fue hermenéutico. Las técnicas de investigación utilizadas fueron conversacionales (VALLES, 1999). Se trató de entrevistas en profundidad aplicadas a 20 académicos de la disciplina histórica y de la formación pedagógica de dos universidades públicas chilenas. Además, se realizaron focus group con 48 estudiantes, organizados en 6 grupos, pertenecientes a las dos universidades señaladas. El análisis de los datos se apoyó en el programa Atlas Ti. Los datos se organizaron en categorías, las cuales fueron rotuladas, descritas y se respaldaron con citas alusivas de cada categoría levantada, tanto para las respuestas de los académicos

como de los estudiantes. Entre los resultados se puede señalar que en la Didáctica de la Historia se considera, escasamente, el enfoque historiográfico de la Historia de las Mujeres. Los académicos se insertan en el enfoque positivista y, adicionalmente, tampoco han sido formados con perspectiva de género, por tanto, no la incorporan en sus clases, a excepción de algunos que lo hacen por motivaciones personales. Esto permite abrir una brecha para instalar el tema de manera paulatina. Un número significativo de estudiantes, además, confunde las corrientes historiográficas a partir de las cuales se escribe, estudia y enseña la Historia.

PALABRAS-CLAVE: Didáctica de la Historia, enfoque historiográfico, Historia de las Mujeres, perspectiva de género, formación docente

WOMEN'S HISTORY IN THE DIDACTIC OF HISTORY

ABSTRACT: This chapter presents the results of a research about the introduction of Women's History in the Didactic of History in two public chilean universities. The main objective was to characterize the History teacher training with the Women's History approach in the subject of Didactic of History. This research was covered by the interpretative paradigm. Qualitative method and an hermeneutic design where utilized. The research techniques used where the conversational type (Valles, 1999). Depth interviews where applied to 20 faculties of pedagogical and historical discipline of two public chilean universities. Besides, focus groups where performed with 48 students, organized in

6 groups of History teacher students from the aforementioned universities. Data analysis was supported by Atlas Ti software. Data were organized by categories, which were labeled, described and backed up with allusive quotations for each of them; for both, faculties and students of History. Among the results it may be pointed out that information about Didactic of History, with consideration of the historiographical approach of Women's History is scarce. Faculties teach with Positivist approach and, additionally, they have not been formed with a gender perspective. They do not incorporate it within teacher training, with exception of those who do it because of personal motivation. These allows to open a breach to install gradually this topic. Students confuses the historiographical currents used to write, study and teach History.

KEYWORDS: Didactic of History, historiographical approach, Women's History, gender perspective, teacher training

1 | INTRODUCCIÓN

El contexto de la investigación se da en un ambiente propicio para el desarrollo del tema de género, feminismo y mujeres en Chile, debido a que en 2018 y 2019 se realizaron movilizaciones de estudiantes universitarios y secundarios para luchar por mayor igualdad entre mujeres y hombres, erradicar la discriminación de género, el maltrato, el acoso, la violencia y la injusticia contra las mujeres. Se conoce como el Mayo Feminista (ALFARO y DE ARMAS, 2019; LIVIANA, 2020; ZERÁN, 2018) y se caracterizó por la ocupación de las dependencias universitarias y algunos colegios en protesta por el maltrato, acoso sexual, abuso y desigualdad entre hombres y mujeres. En las universidades se luchó por el abuso y acoso sexual de profesores hacia estudiantes, entre estudiantes, y también acoso laboral de autoridades hacia académicas y funcionarias y otras relaciones de poder asimétricas. La ciudadanía apoyó estos movimientos. De acuerdo con REYES-HOUSHOLDER y ROQUE (2019) el 55 % de la población estaba de acuerdo con la movilización feminista.

Los establecimientos educacionales de enseñanza secundaria se sumaron a estas demandas y, además de los aspectos señalados, exigían formación mixta en icónicos liceos masculinos que, desde su fundación en tiempos de la Independencia, a comienzos del siglo XIX, han sido solo de hombres.

Las movilizaciones han instalado el tema de género en la sociedad chilena, sin embargo, las universidades, bastiones de conservadurismo y tradición suelen ser reticentes a la incorporación de nuevos contenidos y perspectivas. LAMAS (1996) advierte que este tema se ha transformado en una preocupación en Chile. El documento titulado "Lo femenino visible", del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) (1997) propone una tímida introducción del tema de las mujeres en los instrumentos curriculares, específicamente, en los textos escolares. Un cuarto de siglo después se produce un movimiento sinigual en Chile que incita a una transformación real.

Las manifestaciones de estudiantes universitarias, principalmente, han permitido

reflexionar sobre los estereotipos, las sexualidades, los roles de género, las jornadas de trabajo prolongadas de las mujeres dentro y fuera de la casa, las decisiones en torno al propio cuerpo como el aborto y el control de sus vidas.

Las dinámicas transformadoras emanadas de las movilizaciones estudiantiles en Chile han permitido instalar la perspectiva de género en las universidades, un camino sin retorno, que impactará en la docencia y en las relaciones al interior de las comunidades universitarias, en el ámbito docente, investigativo, administrativo, de gestión y extensión.

En la docencia es particularmente relevante la incorporación de la perspectiva de género (DONOSO y VELASCO, 2013) como una categoría analítica que permite cuestionar los procesos de dominación, diferenciación y subordinación de mujeres ante los hombres.

CABALLERO y BOLÍVAR (2015) señalan que los profesores que comprenden la enseñanza como factor de cambio y desarrollo de los estudiantes utilizan estrategias orientadas a éstos. Es decir, la forma de abordar la perspectiva de género en la formación permite la construcción de nuevas identidades, espacios y relaciones menos abusivas, más simétricas y, de esta manera, las universidades se transformarían en lugares de construcción de conocimiento e instalación de una nueva cultura que podrá erradicar la cultura machista, andrógina y misógina tan arraigada en el país.

Las universidades chilenas están en una incipiente fase de transversalización del tema de género. Esto es muy importante, en especial en las universidades estatales y públicas, dado que éstas poseen un rol transformador de la cultura y la formación de ciudadanos activos. Sin embargo, aún se aceptan, de forma naturalizada las relaciones de dominación y subordinación de las mujeres en la sociedad y en las universidades.

ARENAS (2017) señala que las mujeres han tenido poco espacio en el terreno de la igualdad de oportunidades. A raíz de los acontecimientos recientes señalados, esto se está tratando de erradicar mediante la transversalización de la perspectiva de género en el currículum de formación profesional en la Educación Superior.

En la Historia, las mujeres solo han sido escuchadas después del impulso feminista. Por lo tanto, no tuvieron voz hasta el siglo XVIII. De ahí en adelante, en apenas tres siglos de lucha, no se ha podido acabar con la desigualdad, el menoscabo y la falta de autonomía y libertad de las mujeres. Adicionalmente, la Historia de las Mujeres como enfoque historiográfico es aún más reciente, data de 1970.

DUBY y PERROT (2000) en su clásica colección de cinco volúmenes de Historia de las Mujeres, señalan que esta historia surgió debido a varios factores: 1) el redescubrimiento de la familia como célula fundamental de la sociedad; 2) la “Escuela” de los Annales le dio un impulso decisivo al ensanchar el campo histórico con el estudio de las prácticas cotidianas y las mentalidades comunes; 3) en 1968 con la reflexión política sobre exiliados, minorías, culturas oprimidas y silenciadas que se encontraban en la periferia del centro del poder; 4) como fruto de los movimientos de las mujeres y sus interrogantes, tales como: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Estas fueron abordadas en

diversas universidades inglesas y norteamericanas primero, en Francia, Italia, Alemania después y más tarde en otros países europeos y latinoamericanos. En palabras de Duby y Perrot (2000, p. 29),

esta historia se ha vuelto mucho más problemática, menos descriptiva y más relacional. De ahora en más, coloca en el plano de sus preocupaciones al *gender*, esto es, las relaciones entre los sexos, inscriptas no en la eternidad de una naturaleza inhallable, sino producto de una construcción social que es lo que precisamente importa deconstruir.

Duby y Perrot (2000, p. 28) señalan que cuando la historia positivista se organizó a fines del siglo XIX, los historiadores excluyeron doblemente a las mujeres:

De su campo, porque se dedica a lo público y a lo político; y de su escritura, porque esta profesión les está cerrada: oficio de hombres que escriben la historia de hombres, que se presenta como universal mientras las paredes de la Sorbona se cubren de frescos femeninos. A las mujeres, objeto frívolo, se las deja para los autores que escriben sobre la vida cotidiana, para los aficionados a las biografías piadosas o escandalosas, o a la historia anecdótica...

Como se desprende de la cita precedente, las mujeres no tuvieron cabida en la Historia y su propia historia fue olvidada e incluso negada durante siglos. Hubo tres dominios que le fueron vedados: la ciencia, la historia y la filosofía. Solo la explosión del feminismo de la década de 1970 ha develado esta injusticia y ha permitido dar a las mujeres un lugar en la historia además de una historia propia. En cierto sentido, la Historia de las Mujeres se ha dado a conocer por el acceso que ellas han tenido a la palabra. Su propia voz se ha escuchado hace poco tiempo. La escasa aparición de las mujeres en la historia se debe a que hombres hablaron por ellas pero no ellas mismas. Sin embargo, con el advenimiento del feminismo, su palabra, gesto y escritura, ya no es mediatizada por hombres en la sociedad contemporánea.

Para Schmitt (2000, p. 555) la historia de las mujeres plantea una doble exigencia: “Por un lado, insertar todo estudio sobre las mujeres en el marco de la historia global, y por otro lado, dar a las investigaciones sobre las mujeres, si no una iluminación teórica, al menos una armazón conceptual”.

SCHMITT (2000) rescata tres conceptos clave: 1) la asimetría sexual; 2) las relaciones sociales de sexo y, 3) la de *gender*. Todas categorías de análisis válidas para el estudio de la Historia de las Mujeres, la cual constituye en la actualidad un enfoque historiográfico propio que cuestiona y plantea problemas, pone en juego temas de relevancia que trasciende las fronteras y ha logrado una amplia producción de saber histórico.

2 | MÉTODO

Se trató de un estudio realizado entre 2018 y 2019. Se amparó en el paradigma interpretativo que utilizó el método cualitativo de investigación científica. Se aplicó el diseño

hermenéutico, es decir, se interpretaron los datos recabados. Se utilizaron dos técnicas de investigación, a saber, entrevista en profundidad y focus group. Las entrevistas se aplicaron a 20 académicos de dos universidades estatales chilenas. Se entrevistó a 10 profesores de la especialidad de Historia (5 de cada universidad) y 10 profesores de la especialidad de Pedagogía (5 de cada universidad).

Adicionalmente, se organizaron 6 focus group con un total de 48 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en las dos universidades del estudio. Tanto para las entrevistas como para los focus group se utilizaron pautas semiestructuradas. Las respuestas de todos los sujetos participantes fueron analizadas con el software Atlas Ti y se levantaron categorías.

Con posterioridad se extrajeron citas alusivas de cada categoría y se confrontaron los resultados con la teoría y con investigaciones empíricas sobre el tema. La pregunta de investigación fue: ¿Cómo se enseña la perspectiva historiográfica de la Historia de las Mujeres en la formación de profesores de Historia, especialmente en la Didáctica de la disciplina? El objetivo general que guió la investigación fue caracterizar la formación docente en Didáctica de la Historia con enfoque historiográfico de la Historia de las Mujeres en la formación inicial docente en dos universidades estatales chilenas.

Entre los objetivos específicos se propuso: a) analizar la Didáctica de la Historia de los formadores de profesores de Historia; b) analizar las prácticas pedagógicas de los formadores de profesores en relación con la perspectiva de género y, c) identificar las corrientes historiográficas que subyacen en la formación de profesores de Historia para detectar la existencia de la Historia de las Mujeres en la enseñanza.

El supuesto de investigación establece que los formadores de profesores no desarrollan en sus clases una conciencia histórica sobre la base de la Historia de las Mujeres. Se ignora u oculta este enfoque historiográfico, el cual estaría ausente tanto en la asignatura de Didáctica de la Historia como en la formación de especialidad y pedagógica que reciben los estudiantes.

El análisis de los datos se realizó con la ayuda del programa Atlas Ti, mediante el cual se obtuvieron categorías, las cuales fueron rotuladas, luego se describieron y, finalmente, se seleccionaron citas alusivas como evidencia de los resultados encontrados.

3 | ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Visión de académicos y académicas

Entre los resultados más sobresalientes se puede señalar, que las clases de los académicos están centradas en el discurso tradicional positivista y andrógino. Esto se evidencia en las entrevistas de los docentes quienes escasamente realizan diferenciación y la perspectiva historiográfica de la Historia de las Mujeres está casi ausente en la formación

que imparten a los futuros profesores de Historia. En la Didáctica de la disciplina tampoco se hace énfasis en esta perspectiva. El discurso y las prácticas pedagógicas, en general, no incorporan el tema de género, a excepción de algunas académicas que lo trabajan en sus asignaturas y en la carrera mencionada. Si bien abordan el tema de género, de mujeres y del feminismo, no lo hacen desde la Didáctica de la disciplina histórica. Entre las categorías más importantes detectadas en este estudio, se distinguen las siguientes: 1) clases tradicionales; 2) escasa consciencia; 3) ausencia del enfoque.

La primera categoría denominada **clases tradicionales** representa la mayoría de las clases realizadas en ambas universidades por académicos de la formación de especialidad en Historia y en Pedagogía. Una cita refrenda lo señalado: “En mi formación nunca se hizo distinción de género y yo tampoco hago esa diferencia en mis clases”. (Profesor UE 5).

Un significativo número de profesores entrevistados no fue formado en la perspectiva de género, lo cual se trasunta en sus clases, ya que siguen un modelo decimonónico de enseñanza de la Historia. Sus prácticas pedagógicas y sus discursos no incorporan ni perspectiva de género ni enfoque historiográfico sobre mujeres.

La segunda categoría se titula **escasa consciencia sobre el tema de género**. Se puede señalar, que solo algunos docentes de ambas universidades, especialmente académicas, realizan sus clases con perspectiva de género. Si bien la abordan, no necesariamente son docentes del ámbito de la Historia, sino de la formación pedagógica, quienes al tener una sensibilidad especial con este tema, lo introducen en sus clases. No obstante, esto no se presenta de manera tan clara en la formación de la especialidad de Historia. Una cita refrenda lo señalado anteriormente:

En mis clases abordo el tema de género porque me parece importante para la formación de los futuros profesionales, especialmente, de los profesores y profesoras que deberán enfrentar este nuevo escenario con mayor presencia femenina en la educación chilena actual. (Profesora UE 7).

Otra académica expresa: “en general, trato de incluir la perspectiva de género porque me interesa el tema. Creo que las profesoras debemos incorporar esto para cambiar muchas cosas en nuestras escuelas” (Profesora UE 14).

Una cita seleccionada señala que:

No preparo las clases pensando en igualdad de género...pero en mis clases lo hago porque algunos temas tratan sobre hombres y mujeres y eso depende de los contenidos que se abordan. Puedo decir que sí los incorporo cuando es pertinente aunque no lo planifico desde una mirada de género (Profesora UE 11).

La tercera categoría levantada se titula **ausencia del enfoque historiográfico sobre la Historia de las Mujeres en la formación**. Esta categoría representa el quehacer generalizado de los profesores que forman a los futuros docentes de Historia en las universidades del estudio. Si bien se ha detectado en dos académicos el abordaje del tema

de la Historia de las Mujeres, estos no necesariamente lo hacen a través de la asignatura de Didáctica de la Historia, aunque sí desde la formación disciplinar de la Historia. Entre estos testimonios se encuentra la siguiente cita:

...integrando sistemáticamente desde hace varios años el rol de la mujer en la historia, su participación en hechos históricos relevantes y, gracias a varias autoras, dando cuenta de la percepción femenina de la historia. Igualmente, integré en varias oportunidades los temas de la homosexualidad/lesbianismo/transexualidad a partir de lecturas, presentaciones de estudiantes e invitados (Profesor UE 3).

3.2 Visión de estudiantes

Los estudiantes opinaron acerca de este tema en los diversos focus group organizados para estos efectos. Las preguntas formuladas se referían a la introducción del tema de género e Historia de las Mujeres en su formación profesional; el abordaje del género, la incorporación de la perspectiva historiográfica de la Historia de las Mujeres, en general en sus asignaturas y, en específico, en el curso de Didáctica de la Historia.

Los resultados arrojados son similares a los encontrados entre los docentes entrevistados y se organizan en torno a tres categorías: 1) género en la formación; 2) mujeres en la historia; y 3) confusión entre corrientes historiográficas.

En cuanto a la primera categoría, **género en la formación docente**, los estudiantes señalan que en 2019 se evidencia una paulatina introducción de la perspectiva de género en la formación docente. Esto debido a que el Mayo Feminista de 2018 en Chile afectó profundamente a las universidades chilenas y logró abrir una brecha para considerarla en las aulas, ya sea en los contenidos, en el trato personal, en los diversos aspectos de la vida universitaria, aunque no ha permeado todo el sistema de forma horizontal ni vertical. Se pudieron recabar testimonios de estudiantes que dan cuenta de esta nueva realidad.

Esto es nuevo en la universidad. Hace un año apenas se está considerando el tema de género en la formación pero no es generalizado. Algunos profesores hacen hincapié en esto, pero otros siguen con sus clases como antes...es poco lo que se ha avanzado (Estudiante FG 6).

Otra cita devela aún más este problema:

En mi carrera al menos algunas profesoras, que están convencidas de la importancia de lograr igualdad, trabajan la perspectiva de género y... se nota que preparan sus clases con este enfoque que también es nuevo para nosotros. Pero es muy interesante y actual (Estudiante FG 2).

La segunda categoría denominada **mujeres en la historia** se perfila como una categoría incipiente, dado que en algunas asignaturas de formación docente se aborda este tema. Dos estudiantes opinan al respecto:

Una profesora incorporó en sus clases algo sobre la historia de las mujeres

y eso nos pareció muy bien y fue diferente el análisis...eso nos permitió abrir una ventana y ver otra perspectiva en nuestra formación, en la historia que nos enseñan (Estudiante FG 5).

Por primera vez pudimos conocer mujeres destacadas en la historia. Igual conocíamos algunas pero fue interesante descubrir otras. Son un ejemplo para nosotras y eso cambió nuestra forma de analizar la historia. Creo que eso debiesen hacer todos los profesores, actualizar sus enfoques (Estudiante FG 4).

La tercera categoría emergente se tituló **confusión de corrientes historiográficas**. Cabe notar que los estudiantes no poseen claridad respecto de las corrientes o enfoques historiográficos más importantes, es decir, no conocen las características específicas de éstas y sus diferencias. Escasamente distinguen entre Positivismo y “Escuela” de los Annales. Por tanto, el enfoque historiográfico denominado Historia de las Mujeres tampoco es familiar para ellos. Algunas evidencias se presentan en las siguientes citas: “...historia escrita ya no por los sujetos clásicos, sino miradas hacia grupos invisibilizados como la historia de la mujer (Estudiante FG 3). Y, otro testimonio señala: “hemos aprendido la historia vista desde los oprimidos (Estudiante FG 2).

A partir de los relatos de los estudiantes, se puede señalar, que no existe claridad respecto del tema de la incorporación de las mujeres en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Y, ésta se realiza de forma individual, por iniciativa de algunos docentes, lo cual permite abrir una nueva perspectiva histórica a los estudiantes en su formación profesional.

4 I DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación presentada puede servir de base para la reflexión acerca de la formación que reciben los futuros profesores y profesoras de Historia. Ellos podrán incidir en los cambios sociales que la sociedad chilena requiere solo si están conscientes y alertas a estos signos. La disminución de la brecha actual de desigualdad entre mujeres y hombres será realidad cuando se asuman en la formación profesional estas nuevas perspectivas, de género e Historia de las Mujeres.

La Didáctica de la Historia enseñada a partir de la Historia de las Mujeres podría lograr un cambio profundo en las estructuras sociales y en la distribución del poder. Es indispensable introducir la perspectiva de género y el enfoque historiográfico de la Historia de las Mujeres en la formación inicial docente, con la finalidad de realizar cambios sociales profundos. Arenas (2017) sostiene que, en muchos centros de formación los profesores son reacios a tratar el tema de género y que los nuevos planes de estudio (reestructurados con enfoque de género) permiten intervenir en los diseños para cambiar los entornos que marginan a un considerable número de la población.

Freixas y Fuentes-Guerra (1986, p. 69) señalan que:

La igualdad de oportunidades y el marco general de la coeducación, al igual que los diferentes estudios sobre la mujer, requieren un proceso de análisis y discusión – más allá de la estricta buena voluntad no discriminatoria e igualitaria – que refleje la historia, las experiencias y las percepciones de las mujeres.

De acuerdo con STUVEN y FERNANDOIS (2011) después de la década de 1970, diversas autoras norteamericanas y europeas reconocen la validez de las visiones de las mujeres sobre su propia experiencia, sus requerimientos y buscan su lugar en el mundo, oponiéndose a la desigualdad, injusticia y discriminación institucionalizada hacia las mujeres. También señalan que:

la historia de la mujer se impuso como campo historiográfico debido al auge de las nuevas miradas historiográficas que buscaban destacar los grupos marginados de la historia, trazar la historia de las mentalidades y ampliar el espectro de la historia social, las figuras femeninas que poblaban la historia eran aquellas que cumplían en forma ejemplar con los roles que les asignaba el poder masculino (Stuven y Fernandois, 2011, p. 14)

Es decir, con la introducción de nuevos temas de investigación en historia social, a partir de la “Escuela” de Los Annales, hubo una coyuntura que ha propiciado el surgimiento de la Historia de Las Mujeres, con la cual éstas han podido aparecer en la Historia como actores sociales, con voz propia, no mediada por hombres. Esta perspectiva historiográfica es la que, a pesar de tener importancia en la historia actual, está aún ausente en la enseñanza de la disciplina.

Queda una lucha que debe darse: la introducción de la corriente historiográfica de la Historia de las Mujeres en la formación de los futuros docentes de Historia. Esta lucha solo tendrá frutos cuando se transforme la formación docente con la incorporación de la Historia de las Mujeres así como con la transversalización de la perspectiva de género. Ésta ya se encuentra en fase de instalación en las universidades chilenas.

Si bien la sociedad moderna ha enfatizado en procesos de igualdad, participación e inclusión, se mantiene la jerarquía, la concentración de poder, la inequidad, la discriminación aunque las mujeres han adquirido cada vez mayor protagonismo en sus propias vidas, en el trabajo, en las diversas estructuras sociales y en la Historia.

Finalmente, NUSSBAUM (2002) sostiene que una nueva ciudadanía con igualdad de oportunidades e igualdad de género lograría el bienestar, la paz y la justicia social. A esto aspiran las mujeres no solo en Chile, sino en el mundo y las universidades son las llamadas a revertir la actual situación por medio de una nueva formación, con perspectiva de género y con un nuevo enfoque historiográfico, el de la Historia de las Mujeres, que redunde en una nueva formación de profesores que incidan en su quehacer para lograr una sociedad más justa, menos discriminadora, menos abusiva y menos violenta.

5 | CONCLUSIONES

En este estudio se analizó de qué manera la asignatura de Didáctica de la Historia aborda el enfoque historiográfico de la Historia de las Mujeres y la perspectiva de género y cómo ambas contribuyen a la formación inicial docente en dos universidades estatales chilenas.

Se concluye que los académicos, en general, no introducen en su enseñanza el enfoque historiográfico de la Historia de las Mujeres y tampoco la perspectiva de género, salvo algunas académicas, quienes abordan su docencia con perspectiva de género en la formación pedagógica más que en la disciplina histórica.

En ambas universidades se ha incorporado paulatinamente la perspectiva de género, no obstante, persiste una formación tradicional, centrada en aspectos políticos, bélicos y se fomenta el estudio de figuras políticas, héroes y militares, todos hombres, sin que se aborden expresamente figuras femeninas y, en el caso de incorporar algunas mujeres, éstas también son abordadas desde una visión estereotipada a partir de voces masculinas.

La historia construida desde el discurso masculino se impregna no solo en el estudio e investigación histórica sino permea la enseñanza con esa misma mirada. La formación en el campo de la Didáctica de la Historia incorpora escasamente el enfoque historiográfico de la Historia de las Mujeres y, salvo iniciativas individuales, se introduce la perspectiva de género, aunque ella dista del mencionado enfoque historiográfico.

En síntesis, se puede señalar, que la formación de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía emula la investigación histórica en el sentido de que excluye actores, enfoques y nuevas visiones centrándose en características decimonónicas de enseñanza de la Historia.

Con la finalidad de cambiar esta situación, el desafío es incorporar conscientemente la perspectiva de género y la Historia de la Mujer en el campo historiográfico para erradicar la ausencia, el silencio y la invisibilidad de las mujeres en la Historia o que su presencia se deba a estereotipos de mujeres estudiadas desde la mirada masculina.

Incorporar ambas perspectivas enriquecerá la formación docente e impactaría en que las futuras generaciones se desarrollen en una sociedad menos autoritaria y jerárquica, con mayores oportunidades para las mujeres, menos sexismo, violencia y discriminación.

REFERENCIAS

ALFARO-ÁLVAREZ, J. y DE ARMAS, T. Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista. **Nómadas**, (51), 31-47. 2019.

ARENAS, M. La igualdad de oportunidades en la carrera universitaria: conciliación y corresponsabilidad como medios para conseguirla. **Feminismo/s**, (29), 17-43. 2017.

CABALLERO, K. y BOLÍVAR, A. El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. **REDU-Revista de Docencia Universitaria**, 13 (1), 57-77. 2015.

DONOSO, T. y VELASCO, A. ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 17 (1), 71-88. 2013.

DUBY, G. y PERROT, M. (Dirs.) **Historia de las mujeres en Occidente**. Tomo 1. La Antigüedad. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones. 2000.

FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. Adquisición del rol sexual y acción docente. **Cuadernos de Pedagogía**, (142), 68-76. 1986.

LAMAS, M. La perspectiva de género. **Revista de Educación y Cultura de la sección**, (47), 216-229. 1996.

LIVIANA, A. **Feminismo y revolución, crónica de una inquietud**. Santiago 2019. **Fragmentos de una paz insólita**. Santiago: Metales Pesados. 2020.

NUSSBAUM, M. **Las mujeres y el desarrollo humano**. Barcelona: Herder. 2002.

REYES-HOUSHOLDER, C. y ROQUE, B. Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta la Moneda. **Revista de Ciencia Política**, 39 (2), 191-215. 2019.

SCHMITT, P. La historia de las mujeres en la Historia Antigua, hoy. En: Duby, G. y M. Perrot (dirs). **Historia de las Mujeres**. Tomo 1. La Antigüedad. Madrid: Taurus. 2000.

SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER. (SERNAM). **Lo femenino visible**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación- SERNAM. 1997.

STUVEN, A. M. y FERNANDOIS, J. (Eds.) **Historia de las mujeres en Chile**. Tomo 1. Santiago de Chile: Taurus. 2011.

VALLES, M. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Editorial Síntesis. 1999.

ZERÁN, F. Escrituras rebeldes para tiempos de cambio, prólogo. En Zerán. F. (Ed.) **La rebelión contra el patriarcado** (pp.9-20). Santiago: LOM. 2018.

CAPÍTULO 8

PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL, NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA, INACAP, SEDE EM VALDIVIA - CHILE

Data de aceite: 04/01/2021

Patricia Ferrada Toledo

Dra. en Planificación e Innovación Educativa,
Directora del Área de Humanidades y
Educación INACAP
Chile

Silvia García Leiva

Doctoranda en Educación, Mg. en Educación
mc. Política y Gestión Educativa, docente
INACAP, Sede Valdivia
Chile

Clarena Rodríguez Jaramillo

Mg.(e)en Desarrollo Rural, Trabajadora Social,
Docente Trabajo Social, INACAP, Sede Valdivia
Chile

Resumen: La universidad tecnológica de Chile INACAP asume un enfoque de aprendizaje basado en competencias, se fundamenta en la centralidad del estudiante y el desarrollo de sus competencias a lo largo de su carrera (Villa y Poblete, 2007). Lo anterior, desafía a los académicos a implementar estrategias activas e innovadoras para el aprendizaje, pero también requiere investigar sobre aquellos factores relacionales y del contexto institucional que favorecen la progresión académica. Desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, el estudio analizó en profundidad la opinión de 3.051 estudiantes de INACAP en la Evaluación de Competencias Docentes (ECD), con la finalidad de conocer las competencias favorables para la progresión académica,

diferenciando las particularidades de estudiantes Diurnos y Vespertinos. Los resultados evidencian que los alumnos que estudian en Jornada Diurna valorizan en su mayoría características personales del docente, asociadas a un espíritu de servicio, basado en una interacción personal positiva y disponible, y la capacidad de adecuarse a contextos diversos sin perder de vista las capacidades pedagógicas. Los que lo hacen en jornadas Vespertina valoran la mejora pedagógica, focalizando su atención en el desarrollo de habilidades intelectuales e instrumentales de sus profesores.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, Vulnerabilidad estudiantil, Perfil docente, Estudiante-profesor, Competencias Genéricas, Enseñanza-aprendizaje.

TEACHING PROFILE FOR TEACHING- LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS WITH CHARACTERISTICS OF HIGH SOCIAL VULNERABILITY, AT THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY, INACAP, VALDIVIA - CHILE

ABSTRACT: The technological university of Chile INACAP assumes a competency-based learning approach, is based on the centrality of the student and the development of their competencies throughout their career (Villa and Poblete, 2007). The foregoing challenges academics to implement active and innovative strategies for learning, but it also requires research on those relational factors and the institutional context that favor academic progression. From an interpretive paradigm with a qualitative approach, the study

analyzed in depth the opinion of 3,051 students in the Evaluation of Teaching Competencies (ECD), in order to know the favorable competencies for academic progression, differentiating the particularities of Daytime students and Evenings. The results show that the students who study in Daytime Day mostly value personal characteristics of the teacher, associated with a spirit of service, based on a positive and available personal interaction, and the ability to adapt to different contexts without losing sight of the capacities pedagogical. Those who do it in evening sessions value pedagogical improvement, focusing their attention on the development of intellectual and instrumental skills of their teachers.

KEYWORDS: Higher Education, Student vulnerability, Teacher profile, Student-teacher, Generic Competences, Teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior durante las últimas décadas ha experimentado profundos cambios desde la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Común de Educación Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (ALCUE) respectivamente. Esto significa que muchas universidades han debido adaptar sus procesos formativos a las recomendaciones sugeridas por lo que se ha denominado un nuevo paradigma educativo, el Modelo de Formación por Competencias y el modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje.

Por su parte, la docencia universitaria hoy abarca colectivos más amplios de población y se enfrenta a la necesidad perentoria de realizar profundos cambios para hacer más efectivo el proceso de enseñanza, mejorar el aprendizaje de estudiantes que en su mayoría provienen de contextos vulnerables diversos, garantizando la calidad de la formación y enfrentar la internacionalización que están viviendo las universidades. Esto ha traído alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor universitario del siglo XXI, exigiéndole a este el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales (Mas Torelló, 2011).

En la Universidad Tecnológica de Chile-INACAP, Sede Valdivia, este modelo de formación por competencias desafía al profesorado a gestionar su quehacer no solo con metodologías activas y significativas para lograr el aprendizaje de sus alumnos, sino también acortar las brechas de acceso que traen los estudiantes que provienen en su mayoría de entornos diversos desde el punto de vista social, económico, territorial y cultural. Por lo tanto, la formación permanente del profesorado es un factor determinante para desarrollar un entorno educativo dirigido a entregar atención a la heterogeneidad de estudiantes que ingresan (Maldonado, 2018). Las características de un buen profesor universitario han sido estudiadas por muchos autores y existe un importante volumen de evidencias que señalan que una docencia centrada en el estudiante tiene un impacto positivo en la profundidad de los aprendizajes de los alumnos (González, 2010).

De acuerdo al estudio realizado por Inacap¹ el perfil de estudiante nuevo del año

1 Perfil del estudiante nuevo 2018. Unidad de Análisis Institucional. Universidad Tecnológica de Chile. INACAP

2018 corresponde a una población que en un 80% proviene de hogares clasificados dentro de los segmentos socioeconómicos con más bajos ingresos, en jornada vespertina al menos 7 de cada 10 estudiantes nuevos que ingresa a la institución, se encuentra en situación de ocupación (un 68,8%), 6 de cada 10 alumnos que ingresan son estudiantes universitarios de primera generación de sus familias, 7 de cada 10 estudiantes nuevos declara necesitar apoyo adicional de la institución, como mayor soporte para el aprendizaje y el rendimiento académico. Entre ellos, un 61% solicita apoyo en hábitos y estrategias para estudiar.

En esa búsqueda, la siguiente investigación viene a dar cuenta de los resultados del proyecto de investigación FIIDE 2017 (Fondo de Inicio para la investigación y Desarrollo Educativo INACAP) sobre “Competencias Docentes y progresión académica desde la perspectiva de los estudiantes de la Sede Inacap Valdivia”. El estudio analiza las opiniones de los estudiantes de la universidad, extraídas de la encuesta de evaluación docente (ECD) del 1° semestre del año 2017, contrastando la opinión de alumnos que estudian en distintas jornadas. Se analizaron en profundidad 3.051 opiniones y sus resultados nos permitieron identificar, los atributos del buen profesor, diseñar un perfil docente acorde a las necesidades del estudiante que proviene de entornos diversos.

Gutiérrez (2005) expone que el concepto de competencias requiere la integración de múltiples funciones, como cognitiva, técnica, integradora, relacional y afectivo-moral, como es el caso del respeto hacia una persona o situación. Señala que la función relacional se concreta a través de una comunicación efectiva, que todas implican la movilización de recursos personales y del contexto, son evaluables e incluye procesos mentales, ambientales, interpersonales y culturales. Además Lobato (2013) señala que en Chile no existen estudios sobre modalidades de incorporación de las competencias genéricas en los programas de estudio, que solo el 9,84% de las universidades hacen mención de ellas en las 3 modalidades que propone Villa y Poblete (2007), vale decir, las instrumentales, del dominio interpersonal y sistémicas. En suma, el académico necesita desarrollarse profesionalmente fortaleciendo las herramientas socio-emocionales que movilicen distintos tipos de conocimientos tanto intra como interpersonal en su relación con los estudiantes.

DESARROLLO

Las transformaciones que han ocurrido durante los últimos 25 años entre la conformación de la sociedad industrial y la sociedad del conocimiento, nos han impulsado hacia un nuevo concepto de competencias en educación superior poniendo el énfasis actualmente, en la adquisición de habilidades socioemocionales y cognitivas superiores para enfrentar de manera eficaz situaciones complejas y esto supone un entrenamiento para resolver problemas, actuando de manera creativa y tomando decisiones en un entorno de mayor incertidumbre. Para establecer una relación profesor- alumno adecuada, mencionan entre otros aspectos, la eliminación de sentimientos de superioridad por parte de

los docentes y directivos, el reconocimiento de los errores cometidos ante los estudiantes, valorando los aportes de ellos, el logro de una justa autoridad, basada en el respeto y la interiorización de comportamientos de valor social, la expresión del afecto y aceptación hacia todos los estudiantes y el modelar hábitos de reflexión crítica con una actitud de apertura y respeto hacia las opiniones ajenas.

Los autores advierten que no solo se trata de introducir nuevos métodos o estrategias sino de transformar cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocen que una mal comprendida autoridad del profesor, debe dar paso a un docente altamente comprensivo y creativo, para que cada uno de los saberes (ser, saber, saber hacer y saber convivir) tenga esta orientación, fortalecer el desarrollo de la persona por medio de la reafirmación de su ser, con apoyo en la reflexión metacognitiva, el diálogo, la autogestión y la comunicación. Es por ello como dice Zabalza (2003) “los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son”.

El paradigma centrado en el aprendizaje es el nuevo escenario en el que se inscribe la propuesta de la formación por competencias. En el paradigma tradicional, que estamos desafiados a dejar en el pasado, los estudiantes vienen a la universidad a recibir cursos y los profesores deben estar preparados con habilidades para una enseñanza de calidad actualizados en su área de conocimiento y las instituciones presumen de la calidad de sus académicos. En cambio, en el paradigma actual, los docentes deben generar entornos que favorezcan el descubrimiento y la aplicación de lo aprendido, con habilidades para constituir comunidades de aprendizaje, para que sus estudiantes vayan indagando, descubriendo y resolviendo problemas, en diferentes contextos de aprendizaje, con una proyección exitosa hacia el momento de su egreso.

En opinión de Zabalza (2009) los tiempos postmodernos parecieran ser poco propicios para la construcción de figuras docentes ejemplares. Anuncia que la gestión y coordinación de procesos académicos predomina sobre la sabiduría y la rapidez sobre el sosiego, porque el ecosistema universitario ha ido cambiando al mismo ritmo que cambia el mundo y la vida. En esta vorágine sostiene que es difícil llegar a ser maestro porque requiere de mucho tiempo, esfuerzo y suerte. La dimensión personal del profesor es como la música, tiene la capacidad de influenciar a los estudiantes precisamente por la forma de ser como personas, la forma de presentarse, desenvolverse y de relacionamiento con los estudiantes. Es difícil desarrollar una fuerte empatía con los estudiantes o favorecer que construyan proyectos de vida sensatos o estimulantes o que disfruten de su quehacer, si los mismos profesores no poseen la madurez personal y esa satisfacción por el propio trabajo.

Como lo complementa Tobón (2011), las competencias pedagógicas y sociales implican también habilidades como tener manejo de grupo, saber orientar su aula o espacio de aprendizaje hacia un ambiente significativo, gestionar no solo el conocimiento o las tareas administrativas, sino también las relaciones, los recursos, que sea un buen comunicador, motivado y que inspire a sus estudiantes.

Day (2011) amplía estas ideas señalando que los maestros empeñan su yo personal y profesional en su puesto de trabajo y por lo tanto la salud emocional, es crucial para una enseñanza eficaz durante toda la carrera profesional, siendo la inteligencia emocional el centro de la buena práctica. Subraya que, el intento de “tecnificación del trabajo del profesorado” sigue siendo motivo de controversia porque en muchos casos, se regulan las emociones para garantizar el funcionamiento eficiente y eficaz de la organización. Por su parte Zabala (2000) va más allá y menciona que estos referentes teóricos conciben el proceso de aprendizaje como una construcción activa, donde intervienen no sólo aspectos cognitivos, emocionales sino también aspectos actitudinales, afectivos y relacionales tanto intra como interpersonal.

RESULTADOS

Respecto a la dedicación del cuerpo docente, se evidencia que los académicos destinan tiempo de atención a los estudiantes a través de distintas instancias, lo que es confirmado en los resultados de la encuesta de autoevaluación, donde se indica que un 81% de los estudiantes antiguos y un 80,6% de los estudiantes nuevos, señalan que los profesores están disponibles para atenderlos fuera del horario de clase cuando quieren resolver dudas sobre las asignaturas. Asimismo, como indican los estudiantes que participaron de los talleres con informantes clave, la disponibilidad y compromiso, tiempo de dedicación y el apoyo que entregan los académicos con su proceso formativo, representa una característica valiosa y diferenciadora respecto a otras instituciones.

Para asegurar el desarrollo de una trayectoria talentosa y lograr la permanencia de académicos idóneos y comprometidos con el modelo institucional, se requiere la identificación de los docentes talentosos en INACAP, cuyas características se han develado en el transcurso de esta investigación.

Para llegar a el perfil que se requiere en primer lugar se realizó un análisis riguroso respecto a la concordancia entre las competencias docentes declaradas por INACAP y las competencias valoradas por los estudiantes se puede observar lo siguiente:

	DECLARADAS POR INACAP	VALORADAS POR ESTUDIANTES
TÉCNICAS (SABER)	Dominio disciplina	Dominio disciplina
	Poseer título o grado de la especialidad	(X)
	Experiencia y conocimiento mundo laboral	Experiencia y conocimiento mundo laboral
GENÉRICAS PEDAGÓGICO (SABER HACER)	Planificar las actividades.	Gestión administrativa, planificar bien.
	Desarrollar las actividades.	Valoración metodologías y recursos
	Evaluar el logro de los aprendizajes.	Evaluar el logro de los aprendizajes.
	Lograr aprendizajes en sus alumnos.	Lograr aprendizaje de todos los alumnos
	(X)	Exigencia y calidad de la enseñanza
	(X)	Claridad para explicar
	(X)	Atención a la diversidad
GENÉRICA INTERPERSONAL (SABER SER Y CONVIVIR)	No discriminar	Respeto
	Ser honesto, puntual, metódico.	Puntualidad e ingreso a clases
	Mostrar una actitud de servicio hacia el estudiante.	Disponible para resolver dudas y prestar ayuda
	Mostrar una actitud proclive a la innovación	(X)
	(X)	motivador
	(X)	cercano
	(X)	confiable
	(X)	respetuoso
	(X)	comprensivo
	(X)	empático
	(X)	Dinámico y entusiasta
	(X)	alegre
	(X)	entretenido
	(X)	paciente
	(X)	Con vocación
	(X)	comprometido
	(X)	Interesado por que todos aprendan
	(X)	Interesado por la vida de los estudiantes

(X) no existe en la definición de INACAP

Cuadro N° 1. Brechas de Competencias Docentes de INACAP y lo requerido por los estudiantes.

Fuente:(elaboración propia)

Las competencias docentes declaradas por INACAP que coinciden con la valoración de competencias de los estudiantes estos serían: dominio de la disciplina, experiencia y

conocimiento del mundo laboral, como competencias técnicas.

Respecto a las competencias pedagógicas existe concordancia entre lo declarado y lo que valoran los estudiantes en gestión administrativa, valoración metodologías, evaluación de logro de los aprendizajes y logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Sin embargo, existen competencias pedagógicas que son valoradas por los estudiantes, pero no son explicitadas, como: exigencia y calidad de la enseñanza, claridad para explicar (habilidades de comunicación interpersonal y lingüísticas) y atención a la diversidad.

Si nos referimos a las competencias genéricas interpersonales, existen una mayor disonancia entre los dos perfiles, debido a que solo coinciden en el respeto, puntualidad, disponibilidad para resolver dudas y prestar ayuda.

Sin embargo, existen competencias genéricas interpersonales altamente valoradas por los estudiantes que no son declaradas institucionalmente. Estas competencias serían las siguientes: motivador, cercano, confiable, respetuoso, comprensivo, empático, dinámico y entusiasta, alegre, entretenido, paciente, con vocación, comprometido, interesado por que todos aprendan e interesado por la vida de sus estudiantes.

Muchas de estas características están asociadas a la forma de Ser del profesor, que tiene ciertas características que son propias de INACAP.

Desde un modelo tradicional de enseñanza, toda experiencia de aprendizaje reconoce un cierto grado de asimetría entre el que enseña y el que aprende. Esta asimetría tiene elementos de jerarquía, autoridad y subordinación que le son propias, y muchas veces pueden ser atenuados en función de estrategias pedagógicas efectivas y de la forma de ser y actuar del profesor. Por lo general, estos elementos de subordinación nunca desaparecen del todo y siempre se puede reconocer un status diferente entre quien enseña, el maestro y quien aprende el alumno.

Estos elementos que están mediando en la relación alumno-profesor hace que este aprendizaje se caracterice por algún grado relativo de rigidez, por lo que es importante examinar la relación profesor-alumno y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar entre ellos, pues para el nuevo Modelo Educativo de INACAP, el foco está puesto en el estudiante y la educación está concebida como una construcción mediada por una figura que, a través de procesos dialógicos, debe conferirle al estudiante variables grados de responsabilidad y autonomía con su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, una tarea prioritaria es que el profesorado desarrolle esta meta competencia del aprender a aprender, referida al aprendizaje autónomo y reflexivo para mejorar los resultados de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, en el entendido de que reflexionando él, también aprende y mejora.

Se entiende que el proceso reflexivo requiere de mucha paciencia y que se va adquiriendo mediante el observarse a sí mismo y disponiendo de modelos de pares que les inspiren o les haga sentido.

Nuestra propuesta es avanzar hacia la construcción de un perfil del profesor universitario que incluya de manera explícita y clara competencias del dominio del ser a través del reconocimiento de indicadores que reconozcan una interacción cercana, confiable y disponible.

En primer lugar, este profesor es una figura inspiradora que conoce a sus estudiantes, los motiva y se compromete con su aprendizaje y el desarrollo de las competencias que requiere el mundo laboral.

En este caso, la motivación se relaciona con el compromiso institucional que tienen con la universidad y la diversidad de modalidades que utilizan para enseñar, en aula y en terreno, familiarizando a los estudiantes desde el inicio del proceso de enseñanza con el área de desempeño.

En segundo lugar, está la relación interpersonal alumno-profesor, que se caracteriza por ser cercana, confiable, respetuosa y paciente. El estudiante se atreve a preguntar, a participar en clases debido a que existe el respeto, la cercanía y adecuada comunicación interpersonal, lo que se facilita porque ve a sus profesores como figuras accesibles, disponibles para atenderlos y que tienen la experiencia laboral que los valida.

En tercer lugar, está la disposición de ánimo del profesorado, que transmite positivismo, alegría, entusiasmo y lo demuestra por medio de clases entretenidas y dinámicas. Lo que busca este profesor es transmitir seguridad en que todos sus estudiantes pueden aprender y en un clima que refuerza el aprendizaje autónomo y auténtico, mediado por un nuevo rol en el cual el profesor universitario es partícipe del proceso, enseña y aprende a la vez. Así como se puede mostrar a continuación representaría el perfil declarado:

El perfil de profesor de INACAP debe de contar con 3 competencias:	
Competencias Técnicas de especialidad	40% de influencia en el desempeño docente
Competencias Pedagógicas	
Competencias Interpersonales	60% de influencia en el desempeño docente

Figura 1: Perfil profesor INACAP
(elaboración propia)

El resultado de esta investigación ha reconocido que existen ciertas competencias interpersonales relacionadas con la personalidad docente que si no son abordadas en primera instancia pueden anular las competencias pedagógicas, es decir, que los

comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad van a predisponer el ser un buen profesor o no serlo.

CONCLUSIONES

El objetivo general de la investigación fue reconocer las competencias favorables para la progresión académica, diferenciando las particularidades de estudiantes Diurnos y Vespertinos. Los resultados indican que, hay diferencias entre el alumno Diurno del Vespertino. El que estudia en jornada Vespertina se aprecia exigente en cuanto al perfil académico, y pone énfasis en el dominio de competencias pedagógicas para enseñar.

La gran parte de los estudiantes valora positivamente algunos aspectos instrumentales de las competencias como la capacidad para organizar y planificar de buena forma la asignatura y sus evaluaciones, tomando en cuenta el tipo y complejidad de los contenidos que se aborda y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Reconocen la importancia de que sus profesores manejen diversas metodologías de enseñanza mediante estrategias innovadoras, que dan agilidad y dinamizan la enseñanza.

Los estudiantes vespertinos señalan que vienen a clases después de haber cumplido una jornada laboral extensa y agradecen a sus profesores las actitudes de preocupación por sus alumnos, de prepararse anímicamente para motivarlos utilizando metodologías que incentivan su participación en clases. Algunos relatos demuestran lo excepcional que puede ser el trabajo de los profesores de INACAP.

También valoran la capacidad de los profesores para organizar sus clases aplicando o vinculando el conocimiento al contexto práctico y laboral. Para ellos el sello de calidad y la excelencia se da por medio de lo que transmite aquel profesor que trae su experiencia laboral al aula. No aceptan que el profesor improvise una clase o no prepare bien una evaluación, necesitan una permanente retroalimentación y se sienten respetados cuando hay flexibilidad y disposición al cambio. Admiran al profesor que se siente pasión por enseñar.

A esto Villa y Poblete (2011) lo denomina un actuar situado en el contexto, porque se fundamenta en la responsabilidad del profesor de aprender y mejorar, reflexionando en el cómo aplica los conocimientos a situaciones nuevas, cómo integra las actitudes y valores y los pone en juego, incorporando las técnicas y métodos adecuándose a las características del estudiante.

Los aspectos que requieren mejoras están en el ámbito del liderazgo emocional del profesor, pues un aprendizaje efectivo requiere y necesita de un buen clima emocional en el aula, para predisponerse positivamente a la comunicación, la confianza, respeto y cooperación. El liderazgo que los estudiantes piden se refiere a un profesor que sea capaz de conocer e influir el grupo con capacidad para movilizar y transmitir entusiasmo, que dinamice y ponga en relación los valores a los cuales aspira INACAP, la justicia, consideración, el

desarrollo de una cultura de reconocimiento. Destacan a aquellos profesores que logran sincronía con el grupo y que pueden sintonizar mejor con sus necesidades porque ello les infunde confianza, esperanza y optimismo.

Por su parte, los que estudian en jornada Diurna les asignan importancia a las características personales, ponen el énfasis en la capacidad para brindar apoyo, acompañamiento, al diálogo y capacidad de escucha, así como la capacidad para adaptarse al entorno mejorando su gestión administrativa y estar disponible para ejercitar lo aprendido.

Las brechas entre las competencias genéricas definidas por INACAP y lo que valoran los estudiantes diurnos y vespertinos están asociadas en gran parte a las características personales del docente, en especial, aspectos relacionados con competencias sociales y emocionales y muchas de ellas no están definidas por INACAP.

Desde una perspectiva más amplia, basándonos en la teoría interactiva, constructivista y sistémica se debe tener presente la interrelación que hay influencia de los tres aspectos más relevantes, las características personales, el aprendizaje y el contexto.

Dentro de las características personales, se constata la influencia del funcionamiento emocional del profesorado, ante lo que se sugiere implementar programas para la mejora de estas competencias, pues ciertamente, hay evidencias científicas para confiar en que las estrategias de afrontamiento socioemocional pueden mejorar las habilidades sociales, por medio de experiencias educativas apropiadas.

Hay habilidades que se pueden aprender y producen mejoras en aspectos importantes como el clima del aula, el rendimiento académico, la retroalimentación, la necesidad de ejercitar lo aprendido y la empatía.

Por su parte el contexto necesita ser leído y comprendido para actuar de manera adecuada al lugar o espacio formativo asumiendo un liderazgo efectivo.

Las principales conclusiones de este estudio son:

- Las características personales del profesor universitario tienen un papel muy importante en el desempeño docente y requiere formación continua, reforzamiento positivo, modelamiento de pares y reconocimiento.
- Siendo la enseñanza una práctica que requiere ser aprendida, ésta, como cualquier otra práctica necesita ser enseñada. Es necesario enseñar a quienes enseñan, el profesor requiere ser formado para desenvolverse efectivamente. Se debiera tener presente que un profesor no enseña cuando pone en práctica acciones pedagógicas sino cuando efectivamente genera aprendizaje. Por lo tanto, en la práctica pedagógica los profesores han de incorporar mecanismos que permitan prepararse constantemente en la utilización de metodologías de aprendizaje, planificación y evaluación. Demostrar sus avances y logros.
- Más allá de la definición de principios y enfoques que reconocen la heterogeneidad de los estudiantes y el respeto que se debe a todas sus particularidades, se debiera mantener una actitud firme y auténticamente adherida en todos los do-

centes de respeto y consideración hacia los estudiantes. Para ello, se requiere que la universidad y los profesionales que gestionan la función académica, asuman una postura clara y explícita, que se aborden las brechas detectadas en el desempeño de profesores, pues se requieren personas capacitadas, conscientes, comprometidas, con actitud positiva para aceptar y entender las diferencias de los estudiantes en la universidad.

- Para prestar atención de forma efectiva toda la comunidad educativa tiene que aceptar y respetar la diversidad de forma genuina. Es importante que la formación pedagógica incorpore actitudes y habilidades para trabajar con una diversidad de estudiantes universitarios y estos dispositivos debieran mantener monitoreo, asumiendo un rol activo las unidades que asesoran los aspectos pedagógicos y académicos. Estas unidades debieran tener personal con una formación especializada en el ámbito del desarrollo humano y organizacional.
- Se puede ayudar a ser mejores profesores, porque se pueden aprender las competencias, en especial se necesita pensar los afectos, pensar las emociones, pues hay suficiente evidencia que el profesor no se puede limitar a transmitir conocimientos, las figuras más efectivas son aquellos capaces de conectarse con sus estudiantes, apreciando y entendiendo sus necesidades. Nuestra enseñanza está comprometida con la ayuda a nuestros estudiantes y la educación emocional en la sociedad del futuro es uno de los retos más exigentes.
- La mayor parte de los profesores de INACAP en Valdivia, desde la perspectiva de los estudiantes se caracterizan por ser inspiradores porque son percibidos como figuras comprometidas, cercanas y positivas. Estas 3 dimensiones serán profundizadas en la continuidad del proyecto, para elaborar nuevos instrumentos que permitan evaluar, acompañar y fortalecer las competencias genéricas del profesorado.

REFERENCIAS

Andreucci P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico»

Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea. Educadores XXI

Delors, Jacques (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Ferrada, P (2017). Evaluación docente y competencias genéricas, según estudiantes y docentes de Trabajo Social en la Universidad Tecnológica, Sede Valdivia. Quinto Congreso Educativo- INACAP 2017. RIL editores. Santiago de Chile.

García, S (2017). Dimensión emocional en la práctica docente universitaria: profesores y profesoras de Trabajo Social y Psicopedagogía, Valdivia. Quinto congreso educativo- INACAP 2017. RIL editores. Santiago de Chile.

González, C (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia-universitaria. *Revista Calidad en la educación*, 33, 123-146.

Inacap, (2017). Descripción de los Pilares Estratégicos y Objetivos. Recuperado el 07/09/2017 en: <https://www.inacap.cl/tportalv/pde>.

Lobato, (2013). Metodologías Docentes para el desarrollo de Competencias en la Educación Superior. Tercer Seminario Internacional. Desafíos en la Educación Superior: Nuevos Modelos y Tendencias, INACAP.

Más Torelló, O. (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*: Vol. 15(3): 195-211. [<http://hdl.handle.net/10481/23166>]

Maldonado, EP. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, ISSN: 0718-7378. Recuperado el 20/07/2017 en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00115.pdf>

Tobón, S. (2011). Competencias y Educación: miradas múltiples de una relación. ISBN: 978-607-9003-01-2. Editado en México.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la Evaluación de Competencias Genéricas. Universidad de Deusto. Bilbao .Ediciones

Zabala, A. (2000). La práctica Educativa: cómo enseñar. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics c/ Fracese Tàrraga. ISBN: 84-7827-125-2. Barcelona.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea.

Zabalza, A. (2009). Ser profesor Universitario hoy. La cuestión Universitaria, 5. Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, M y Zabalza, A, (2012). Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar. Narcea, S. A. Ediciones. Madrid.

CAPÍTULO 9

LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA: ANÁLISIS DESDE LAS POLÍTICAS NACIONALES DE CALIDAD EDUCATIVA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 25/09/2020

Heriberto Álvarez Bustos

Secretaria de Educación de Mosquera
Mosquera, Cundinamarca, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5239-6076>

RESUMEN: El trabajo investigativo hace parte del interés por conocer elementos que den cuenta de la formación de maestros de educación preescolar, básica y media, considerada en la actualidad como parte fundamental de los discursos y políticas encaminadas a alcanzar la calidad educativa, que en un sentido amplio, dan otros significados a la profesión docente en relación con la globalización, la sociedad del conocimiento, la educación para el trabajo y la evaluación de los sistemas educativos. En este orden de ideas, el objetivo de la investigación es determinar la relación existente entre los elementos de los Planes de Formación Docente y el logro de las metas educativas colombianas. El trabajo se centra en la recolección de datos a los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente a través de un cuestionario de actitud. Se construyen diversos indicadores relacionados con la calidad, la pertinencia y la oferta de los programas de formación, la participación de los maestros y el desarrollo de competencias, así mismo, se elabora un Modelo Teórico Conceptual el cual permite establecer las relaciones entre los Planes Territoriales de

Formación Docente con las políticas educativas colombianas por medio del modelaje con Ecuaciones Estructurales, y así, dar un panorama sobre la formación continua para docentes que se propicia desde las Secretarías de Educación.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, calidad educativa, competencias profesionales, Comités Territoriales de formación Docente, Plan Territorial de Formación Docente.

TEACHER TRAINING IN COLOMBIA: ANALYSIS FROM NATIONAL EDUCATIONAL QUALITY POLICIES

ABSTRACT: The research work is part of the interest to know elements that account for the training of preschool, basic and middle school teachers, currently considered as a fundamental part of the discourses and policies aimed at achieving educational quality, which in a broad sense, give other meanings to the teaching profession in relation to globalization, the knowledge society, education for work and the evaluation of educational systems. In this order of ideas, the objective of the research is to determine the relationship between the elements of the Teacher Training Plans and the achievement of the Colombian educational goals. The work focuses on the collection of data to the members of the Territorial Teachers Training Committees through an attitude questionnaire. Various indicators related to the quality, relevance and offer of training programs, teacher participation and the development of competencies are built. Likewise, a Conceptual Theoretical Model is elaborated which allows establishing relationships between Territorial Plans. of Teacher Training

with Colombian educational policies through modeling with Structural Equations, and thus, provide an overview of continuous training for teachers that is promoted by the Secretaries of Education.

KEYWORDS: Teacher Training, educational quality, professional skills, Territorial Committees for Teacher Training, Territorial Plan for Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

En la historia de la humanidad la educación ha sido definitiva en su progreso, motivo por el cual, son innumerables los estudios que se realizan al respecto y que marcan el campo teórico y práctico de la educación, pero también, amplían la posibilidad de realizar otros estudios, ya que, como actividad humana, la educación está en constante transformación.

Desde esta perspectiva, esta investigación pretende ampliar el conocimiento acerca de los procesos educativos colombianos, en especial, en aquellos relacionados con la formación docente. En efecto, la formación docente se ha convertido en un tema de importancia actual, tanto así, que se ha tornado definitorio a la hora de discutir las características de la profesión docente en las reformas políticas ocurridas desde la década del 90 del siglo XX hasta nuestros días.

De ahí que, este trabajo surge con el interés de vislumbrar algunas características de la profesión docente que se delimitan a partir de su formación inicial y continua y de su práctica pedagógica diaria, pero que se definen desde la política y se hacen visibles a partir de la exigencia de resultados en pruebas individuales y colectivas, determinadas como criterios de calidad educativa. En concreto, se hace referencia a la identificación de los elementos de los Planes de Formación Docente que se relacionan con la política educativa colombiana actual y su influencia en el logro de las metas educativas. Para cumplir este propósito es necesario discutir dos temas que convergen en el discurso educativo actual: la formación docente y la calidad educativa, dentro del marco de la política educativa que al respecto el Ministerio de Educación Nacional emite.

Según Ball (2002), Estrada (2002) y Tarazona (2004), en los últimos años la escuela ha sufrido grandes cambios y transiciones que responden a las transformaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas de nuestras sociedades, convirtiéndola en centro de producción de conocimiento y en nicho de procesos sociopolíticos que apuntan al mejoramiento de la humanidad. Estas modificaciones propiciaron reformas en las políticas educativas que permearon a todos los frentes de la escuela, desde la forma de administrar y gestionar, hasta los procesos curriculares, didácticos y pedagógicos, que directamente inciden en la forma de ser maestro. En este sentido Leite (2005) sostiene que la constante evolución a que la sociedad y la escuela están sujetas obliga al profesor a tomar una posición frente a estas presiones que se manifiestan en una adaptación regular a los cambios y una capacidad de incorporación permanente de estas mismas transformaciones en el aula.

La mayoría de reformas educativas en Colombia de las últimas décadas consideran la formación inicial y la continua como requisito de ingreso y ascenso, respectivamente, en la carrera docente (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Para el caso de la formación continua, Ávalos (2007) la define como el conjunto de oportunidades abiertas al docente para ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión. En otras palabras, se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios —conocimientos y habilidades— y se la define como desarrollo profesional docente (Bolam y McMahon, 2004).

Esta formación continua se enmarca dentro de discursos de calidad educativa (Banco Mundial, 2008) ya que se reconoce, por un lado, que la formación de los maestros es determinante a la hora de incidir sobre la formación de los estudiantes y su correspondiente desempeño en las pruebas estandarizadas y, por otro lado, es fundamental para el mejoramiento salarial de los mismos (Ministerio de educación Nacional, 2010). Para Faria, Reis y Peralta, (2016) el aprendizaje resultante de la formación continua tiene efectos en las prácticas de aula cuando se realiza en el ámbito del área científica que enseñan, permitiendo obtener respuestas inmediatas para problemas pedagógicos y las necesidades sentidas por los profesores.

A pesar de que se reconoce la importancia de la formación continua de los maestros, la UNESCO (2014) afirma que el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero que pueden abordarse mediante una estrategia integral y sistemática en los métodos de capacitación para el magisterio mediante políticas que conlleven a programas de formación docente de calidad.

Ahora bien, para Cardoso y Cerecedo (2011) la calidad de los programas de formación docente se define como la síntesis de atributos relacionados con las características de oferta, pertinencia, cobertura y currículo, buscando su significado en la excelencia.

En ese mismo sentido, para Cárdenas, González y Álvarez (2010) la oferta de programas de formación debe estar acompañada de la creación de conocimiento local y el desarrollo científico del país en el campo de la formación y desarrollo profesional. De manera que, tal y como lo menciona Cardoso (2006), el grado de pertinencia social de un programa de formación se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa.

Además de la oferta y la pertinencia, estos programas de formación deben hacer eco en la cobertura, es decir es necesario tener la capacidad para dar respuesta a todos los requerimientos de formación docente según los recursos, el tiempo y la permanencia, utilizando diferentes estrategias y opciones de formación que están a disposición de los maestros (Cardoso y Cerecedo, 2011).

En consonancia con lo anterior, cuando la formación docente se entiende como

desarrollo profesional se generan cambios en los maestros evidenciados a través del aumento o la modificación de la atención que se presta de manera consciente a asuntos determinados (Freeman, 1989). Esta estrategia, según Cárdenas, González y Álvarez (2010), se concentra más en la actitud y la conciencia del docente y, en consecuencia, la formación depende altamente del docente como individuo, ya que las soluciones las genera el docente con o sin la ayuda del colaborador, pues es el docente quien debe tomar las decisiones frente a su proceso formativo.

Desde este punto de vista, los autores mencionados sostienen que la participación de los maestros en los programas de formación se centra en el desarrollo de competencias, ya que un docente en el marco de una sociedad en constante transformación debe estar preparado y ser susceptible a cuestionar, a retar los modelos establecidos y a buscar el cambio. Para Tobón (2006) el desarrollo de competencias en los maestros constituye la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo. Ya que, por un lado, formalizan los desempeños que se esperan de las personas y por otro, dinamiza desde el currículo la evaluación continua de las estrategias didácticas, la idoneidad, la gestión de calidad, entre otros.

Por tal motivo, buscar la relación entre los programas de formación y el logro de las metas educativas instauradas en la legislación de Colombia en términos de oferta, cobertura, pertinencia, participación de los maestros y el desarrollo de competencias docentes permite identificar algunos elementos claves que pueden contribuir a la generación de políticas públicas y al fortalecimiento de los procesos de planeación e implementación de los Planes de Formación Docente, para colocarlos de cara a las necesidades de cualificación de la educación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación desarrollada es no experimental, transversal y correlacional. De acuerdo a la definición de los objetivos y del enfoque metodológico de la investigación se precisa la unidad de análisis en los Comités Territoriales de Formación Docente, los cuales según el Decreto 709 de 1996 están integrados por representantes de: secretarías de educación, las escuelas normales superiores, universidades con facultad de educación, centros de investigación educativa, docentes, directivos docentes y representante de agremiaciones de maestros, además, representantes de comunidades étnicas, si los hubiere.

La población está delimitada en noventa y cuatro -94- entidades territoriales certificadas en educación que cuentan con el Comité Territorial de Formación Docente. De la misma manera, la muestra sobre la cual se recolectarán los datos se delimita al subconjunto de Comités Territoriales de Formación Docente de las Entidades Territoriales

Certificadas, que hayan planeado y ejecutado el Plan Territorial de Formación Docente entre los años 2010 y 2014.

El tipo de muestreo es probabilístico aleatorio simple. Para determinar el tamaño del universo o población que conforman los Comités Territoriales de Formación Docente se consultaron los documentos emitidos por cada uno de estos comités consolidados en los Planes Territoriales de Formación Docente que se encuentran en la base de datos del Ministerio de Educación Nacional. Entre las 94 Secretarías de Educación descentralizadas, siete de ellas no han publicado el Plan Territorial de Formación Docente, de los 87 restantes se encontró que 19 de ellas no tenían datos sobre los integrantes del comité, por tanto, los datos sobre los integrantes de los comités se focalizan en 68 Secretarías de Educación.

Por su parte, el error máximo aceptable se refiere a un porcentaje de error potencial que admitimos tolerar de que nuestra muestra no sea representativa de la población. Para el presente estudio se fijó un margen de error del 5%. El porcentaje estimado de la muestra es del 50% y el nivel deseado de confianza será del 95%.

A partir de los datos anteriores y utilizando el programa IBM SPSS el tamaño de la muestra representativa se calcula en 225 integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente.

Técnicas para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos son los elementos que permiten recopilar la información adecuada y necesaria para realizar cualquier tipo de investigación. Para la presente investigación el instrumento utilizado es el cuestionario con escala Likert.

Para tal propósito se determina la validez de la encuesta realizando un análisis de factores; y la confiabilidad y consistencia interna por medio del Coeficiente de Alfa de Cronbach. La codificación se realiza transfiriendo los valores registrados en la escala de tipo Likert a un archivo/matriz al programa computarizado de análisis estadístico IBM SPSS.

En suma, el cuestionario con escala Likert ayuda a medir la actitud cognitiva, conductual y emocional de los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente frente la formación docente continua y la calidad educativa representada en las metas educativas. En este orden de ideas, el cuestionario se construye a partir del modelo teórico – conceptual propuesto en la figura 1.

En la presente investigación se diseñó un cuestionario con 32 ítems y se realizó una prueba piloto a 29 integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente, a partir de los resultados se realizó el proceso de validación utilizando como técnica el análisis de factores y como método de extracción el análisis de componentes principales. La selección de ítems está dada en una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo.

En conclusión, el análisis factorial aplicado a los ítems del cuestionario de escala Likert estableció la validez del mismo teniendo en cuenta los constructos de las variables: la

oferta de los programas de formación, la pertinencia de los programas de formación docente, la cobertura de los programas de formación docente, la participación de los maestros en los programas de formación docente, el desarrollo del competencias docentes y la calidad de los programas de formación relacionados con metas educativas colombianas, teniendo como referencia los Comités Territoriales de Formación Docente.

Confiabilidad del cuestionario a partir del coeficiente de Alfa de Cronbach

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo o sujeto produce resultados similares. De esta manera, para encontrar el Coeficiente de confiabilidad, se procedió a la aplicación de la prueba piloto a los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente; a la codificación de las respuestas y su transcripción en una matriz del programa IBM SPSS y al cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach e interpretación de los valores, teniendo en cuenta la escala que propone Ruiz (1998).

Para el caso de la investigación se ha partido del análisis y de la reflexión de la prueba piloto. La prueba contaba con un universo inicial reducido pero sus resultados fueron suficientemente indicativos para cumplir con el requisito formal de toda investigación: la fiabilidad; de tal manera que, al aplicar la prueba de Coeficiente de Alfa de Cronbach a los resultados del cuestionario con escala Likert se pudo evidenciar la variabilidad de los ítems y comprobar que la consistencia interna de las dimensiones está en el rango de alta a muy alta como se evidencia en la Tabla 1.

Factor	Validez	Confiabilidad y consistencia interna
	Coeficientes de correlación – análisis factorial	Coeficiente Alfa de Cronbach
Oferta de los Programas de formación	0.626 - 0.789	0.812
Pertinencia de los Programas de Formación	0.821 - 0.825	0.786
Cobertura de los Programas de Formación	0.632 - 0.868	0.939
Participación de los Maestros en los programas de formación	0.730	0.84
Desarrollo de Competencias Docentes	.744	0.866
Calidad de los programas de Formación Docente	0.532 - 0.913	0.942

Tabla 1. Factores y datos de coeficiente de correlación y de confiabilidad y consistencia interna.

ANÁLISIS DE DATOS

Técnicas estadísticas multivariantes

Las técnicas multivariadas surgen cuando a un mismo individuo se le mide más de dos características de interés y se encuentran relaciones entre las variables medidas. Según las características de la presente investigación se elige como técnicas estadísticas multivariadas el modelo de ecuaciones estructurales.

Para nuestro caso se utiliza la estrategia de modelización confirmatoria, como un plan de acción orientado a la consecución de los resultados donde se especifica un modelo previo y se confirma con el modelo de ecuaciones estructurales, dándole un significado estadístico.

Fases del modelo de ecuaciones estructurales

El propósito del análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales es, según Tejedor (2004), encontrar un modelo que se ajuste a los datos empíricos tan bien que sirva de representación útil de la realidad. De esta forma, el comportamiento de las variables observadas podría ser explicado a partir de las relaciones causa-efecto estimadas en el modelo.

Para realizar el análisis por medio del modelo de ecuaciones estructurales Tejedor (2004) determinó tres fases o etapas: definición de un modelo teórico, estimación del modelo empírico y la evaluación del modelo.

La etapa de la definición del modelo teórico corresponde con la formulación de las hipótesis que explicarían el comportamiento de las variables observadas. En la segunda etapa, los Coeficientes, o parámetros, del modelo son estimados de tal forma que el modelo sea capaz de reproducir la matriz de varianzas y covarianzas de la muestra. Y en la tercera etapa, la utilidad del modelo viene dada por su capacidad para explicar la realidad observada. Esta capacidad debe evaluarse tanto para el conjunto del modelo como para cada una de las relaciones expresadas en él mediante el índice de ajuste absoluto.

Modelo estructural del objeto de investigación

De acuerdo al objetivo de la investigación que corresponde a la relación existente entre los elementos de los Planes de Formación Docente y el logro de las metas educativas colombianas, se puede decir que los elementos de los Planes de Formación Docente corresponden a objetos de investigación que pueden ser analizados a través de sus componentes.

Desde esta perspectiva y a partir de la revisión de la literatura al respecto se formula un Modelo Teórico-Conceptual que se convierte en la base del Modelo Estructural. Este último, contiene una variable latente dependiente o endógena –Calidad de los Programas de Formación– con cinco indicadores o ítems. Además de cinco variables latentes

independiente o exógenas –Oferta de los Programas de Formación, Cobertura de los Programas de Formación, Participación de los maestros en Programas de Formación, Pertinencia de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes–, en las cuales están distribuidos veintisiete indicadores o ítems como se muestra en la Figura 1.

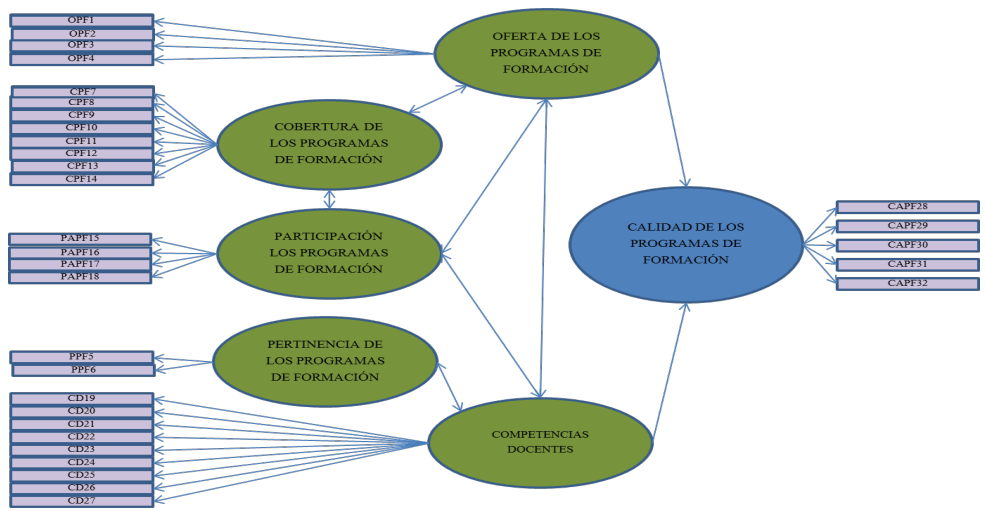


Figura 1. Diagrama del Modelo estructural de la Investigación.
Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Análisis del modelo teórico-conceptual utilizando el modelo de ecuaciones estructurales

En el modelo de la Figura 1 se establece las relaciones hipotéticas existentes entre los seis constructos o variables latentes propuestas para el estudio. Estas hipótesis se representan con flechas, si la flecha es bidireccional -F1 ↔ F2- implica que hay una correlación entre ambas variables. En cambio, dos variables están asociadas de manera causal si se unen por medio de una flecha unidireccional -F1 → F2 o al revés-, en tal caso, la que se encuentra al final de la flecha es el efecto y la que se encuentra al principio es la causa.

De tal manera que, la variable latente endógena Calidad de los Programas de Formación Docente está causalmente relacionada con dos variables latentes exógenas, Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes.

Por su parte, la variable latente endógena Oferta de los Programas de Formación se encuentra correlacionada con tres variables latentes exógenas. Las variables latentes

exógenas son: Cobertura de los Programas de Formación, Participación de los Maestros en Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes.

Paralelamente, la variable exógena Desarrollo de Competencias Docentes esta correlacionada las variables latentes exógenas Participación de los maestros en los Programas de formación y Pertinencia de los Programas de Formación.

Entre tanto, la variable latente exógena Cobertura de los Programas de Formación permanece en correlación con la variable latente exógena Participación de los Maestros en los Programas de Formación.

Una vez seleccionadas las variables que conforman el modelo y con los datos de medida resultantes del cuestionario se obtienen las varianzas y las covarianzas en las que se basa la estimación de los parámetros de un modelo correctamente formulado e identificado.

Después de estimar los parámetros del modelo se procede a valorar su ajuste. Hay que decir que se inspeccionaron los resultados buscando posibles estimaciones infractoras, o lo que es lo mismo, Coeficientes estimados tanto en los modelos de medida como en los estructurales que excedan los límites aceptables.

Sin embargo, en el planteamiento del modelo, no se encontró ninguna de estas estimaciones infractoras, por lo que no ha sido necesario aplicar ninguna medida correctiva, puesto que todas las estimaciones resultaron estadísticamente significativas y confiables.

La información proporcionada por cada integrante del Comité Territorial de Formación Docente se usó como unidad de análisis para construir el modelo de ecuaciones estructurales, a fin de encontrar las relaciones entre los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente y la calidad educativa propia de la política educativa colombiana.

Una vez establecidas las relaciones y la prioridad causal entre las distintas variables, se trasladaron las relaciones planteadas a un sistema de ecuaciones estructurales utilizando el programa estadístico IBM SPSS, el cual realizó la estimación de los parámetros del modelo.

De tal manera, en la Figura 2 aparecen las estimaciones de todos los parámetros del modelo de ecuaciones estructurales; estimaciones que están estandarizadas para que la interpretación del modelo sea más sencilla.

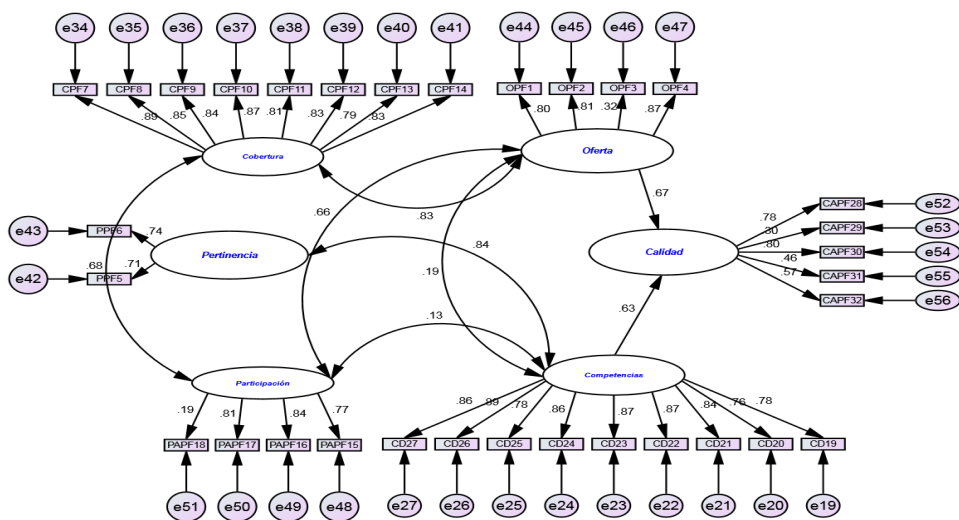


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales con sus estimaciones.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Estimación de los parámetros del modelo de ecuaciones estructurales

Atendiendo a las consideraciones realizadas anteriormente, la información que arroja el modelaje con ecuaciones estructurales muestra, las estimaciones de los parámetros del modelo, el error estándar aproximado (S.E.), la proporción crítica (C.R.) y las estimaciones estandarizadas de los parámetros, tanto de regresión como de covarianza.

Según los estimativos estadísticos se observa que todos los valores que corresponden a la proporción crítica y al p-valor son mayores que dos y menores a 0.05, respectivamente. Lo que indica que las variables propuestas son estadísticamente significativas.

En suma, los pesos de regresión y covarianza –p-valor- son significativos ya que están debajo de 0.007. Por lo tanto, los estimadores son acordes a la teoría y las varianzas son positivas, por lo cual no hay inconvenientes con las estimaciones.

En conclusión, de acuerdo a los análisis estadísticos presentados en las etapas anteriores, se puede apreciar que el modelo propuesto sirve como aproximación a la matriz de datos poblacional, pues el cuestionario arrojó buenos resultados. En cuanto a los resultados propiamente del modelo se obtuvo que todas las estimaciones sean estadísticamente significativas, por ende, el modelo es extrapolable a la población.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Antes de entrar en consideración de la síntesis del trabajo es necesario tener en cuenta que los datos fueron recolectados a lo largo y ancho del país, obteniendo una

cobertura nacional del 68% de las Entidades Territoriales Certificadas en Educación. La muestra estuvo compuesta por 235 representantes de los Comités Territoriales de Formación Docente de ambos sexos y de todos los tipos de representación solicitados por la normatividad colombiana –Ley 709 de 1994–.

A partir de este análisis se pone de manifiesto algunas características del funcionamiento de los Planes Territoriales de Formación Docente como estrategia gubernamental para desarrollar políticas educativas en torno a la profesión docente.

Modelo teórico-conceptual a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales que explique la relación entre los elementos propios de los Planes Territoriales de Formación Docente

Con base en la revisión de literatura, se logró construir un modelo teórico-conceptual, en el cual se determinaron las variables inherentes a los programas de formación docente y fueron el fundamento para diseñar un instrumento de medida consolidado en un cuestionario con escala Likert. Este cuestionario fue validado utilizando la técnica de Análisis de Factores y se midió la confiabilidad del mismo con el Coeficiente de Alfa de Cronbach.

El tratamiento estadístico de los datos recolectados se realizó con el programa IBM SSPS, el cual arrojó el Modelo de Ecuaciones Estructurales. El Modelo generado validó el Modelo Teórico-conceptual propuesto ya que todos los datos fueron estadísticamente representativos y confiables, es decir, la estimación de los parámetros del modelo con base en las Tablas de varianzas y covarianzas arrojó que el modelo estaba correctamente formulado e identificado.

De tal forma que, se puede extrapolar a la población el modelo teórico-conceptual ya que explica de forma satisfactoria las relaciones propuestas y observadas en los datos de la muestra. Al mismo tiempo, se establece una línea base para continuar con la identificación de elementos propios de los programas de formación docente.

En suma, un resultado muy importante de la investigación es el modelo de identificación de los elementos de los programas de formación de docentes en ejercicio, porque permite encontrar las relaciones existentes entre los diferentes factores que intervienen en la formación docente y los postulados de la política educativa nacional concretada en el Programa Nacional de Formación de Educadores, no solo de manera relacional sino medida también en términos cuantitativos.

Relaciones de causalidad existe entre los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente y su influencia en la aplicación de la política de calidad asociada a la formación docente en Colombia

Las evidencias estadísticas de los resultados obtenidos muestran que existe una relación de causalidad entre las variables medidas o ítems y cada una de los factores o variables latentes propuestas, de este modo: Para el Desarrollo de Competencias Docentes se identificaron tres relaciones de causalidad que depende, en gran medida, de que los

Planes de Formación Docente, primero, oferten programas que promuevan el conocimiento amplio de estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes como parte importante de la transformación real de la práctica de la enseñanza, en la cual se conjuga la constante interacción entre la teoría y la práctica. Segundo, promuevan los diferentes enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional. Y tercero, faciliten el accionar profesional a través de investigaciones, experiencias y proyectos que se desarrollen en la institución educativa.

Al respecto, el desarrollo de competencias docentes va de la mano de las los requerimientos que exige la ley –Decreto 1278 de 2002- y de los lineamientos de política que se establecen en el Plan Sectorial de Educación 2011-2014.

Por su parte, la Cobertura de los Programas de Formación se relaciona con tres indicadores, el primero corresponde a la pertinencia de los programas de formación, en cuanto a, permitir al maestro tener un conocimiento amplio del quehacer docente, los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. El segundo pone su foco en la variedad de estrategias de formación de los educadores –cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros-. Y el tercero se centra en la existencia de recursos para la formación, su disponibilidad y accesibilidad por parte de los maestros.

De otro lado, el factor Pertinencia de los Programas de Formación se ve influenciado por el impacto social que han tenido los Planes Territoriales de Formación Docente representado en las repercusiones y transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros que se producen objetivamente en el entorno educativo.

De manera semejante, la Oferta de los Programas de Formación se define por la relación directa entre la propuesta de formación docente emitida por los Comités Territoriales de Formación Docente y las necesidades reales de formación de los maestros. Esta oferta se sustenta en la óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica de los programas de formación.

Así mismo, la Participación de los Maestros en Programas de Formación se determina por la disponibilidad de los maestros para adquirir o construir contenidos y conocimientos a través de los Planes Territoriales de Formación Docente; y de lo consciente que están de que la capacitación y el perfeccionamiento es un proceso continuo inherente al ejercicio profesional y que una forma de obtenerlos es mediante la participación en los Planes Territoriales de Formación Docente.

Por último, el factor Calidad de los Programas de Formación recoge en la garantía que debe dar el Comité Territorial de Formación Docente, para que el educador, mediante los programas de formación, cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación, el principal de sus indicadores.

De esta forma, se logró identificar las relaciones causales entre cada uno de los elementos constitutivos de los Planes Territoriales de Formación Docente. Con esta

información se construyeron lineamientos de planeación, ejecución y evaluación de los programas de formación para que las Secretarías de Educación y los Comités Territoriales de Formación Docente los puedan utilizar como referentes en la definición de los planes territoriales de formación.

Factores de los Planes territoriales de Formación Docente que tienen mayor efecto en el desarrollo de la política de formación docente

Las relaciones entre factores pueden ser de dos tipos. Por un lado, están las relaciones de causa-efecto entre unos factores sobre otros. Por otro lado, existen diferentes factores que crean una relación de dependencia, representada en concordancia y reciprocidad, con otros factores.

Dentro de ese marco, se determinó que existe una relación entre la Calidad de los Programas de Formación y los factores Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes. Estas relaciones se convierten en el eje primordial del Modelo de Ecuaciones estructurales, ya que, la Calidad es causa directa de la interacción de la Oferta y el Desarrollo de Competencias y de ellas con otros factores, como se observa a continuación:

Partiendo del supuesto anterior, existe una relación fuerte entre el factor Cobertura de los Programas de Formación con los factores Participación de los Maestros en Programas de Formación y Oferta de los Programas de Formación. Esta correlación lógica implica que, al mejorar la Oferta y la Participación de los maestros en los programas de formación, la Cobertura se verá afectada de manera positiva.

Otra relación importante es la que existe entre el factor Oferta de los Programas de Formación y los factores Participación de los Maestros en Programas de Formación y el Desarrollo de Competencias Docentes. En concordancia con lo dicho, al realizar esfuerzos de mejora y fortalecimiento de la Oferta de los Programas de Formación se espera que la afluencia de maestros sea mayor, pero, además, aspectos importantes de la oferta son influenciados para que exista y se potencie el desarrollo de competencias en los maestros.

Una relación más, existe entre el factor Desarrollo de Competencias Docentes y los factores Pertinencia de los Programas de Formación y Participación de los Maestros en los Programas de Formación. Es decir, la pertinencia y la participación influyen sobre el desarrollo de competencias de los maestros, si los Planes Territoriales de formación Docente están diseñados sobre la base del desarrollo de competencias han de incluir lineamientos claros de pertinencia de los programas de formación y estrategias que permitan a los maestros acceder a los mismos.

Por tanto, se puede evidenciar que existe una relación indirecta de causa-efecto de los factores Cobertura de los Programas de Formación, Pertinencia de los Programas de Formación y Participación de los Maestros sobre el factor Calidad de los Programas de Formación.

Estas relaciones son importantes al momento de construir los lineamientos de planeación, ejecución y evaluación de los programas de formación.

Características referenciales propias de la formación docente como lineamientos básicos para la construcción, ejecución y evaluación de los Planes Territoriales de Formación Docente

Con lo expuesto hasta este punto, se ha logrado sistematizar la información obtenida para diseñar indicadores que permitan la calidad de los programas de formación y tengan la posibilidad de servir a las autoridades educativas para mejorar los Planes Territoriales de Formación Docente; ya que a partir de ellos se pueden dilucidar áreas de oportunidad, además de generar información para implementar acciones, como por ejemplo, la oferta de los programas de formación a partir de diferentes estrategias pedagógicas –presencial, virtual o mixta-. Así mismo reforzar en la formación de los docentes en ejercicio y con mayor profundidad en la planeación, ejecución y evaluación de los programas de formación.

A este respecto, con los resultados de la investigación se pueden establecer que la calidad de los programas de formación depende, en gran medida, de su oferta, pertinencia, cobertura, participación de los maestros y el desarrollo de competencias. En este sentido, algunas medidas referenciales y lineamientos básicos que se pueden aplicar en los Planes Territoriales de Formación Docente son:

- El enfoque de la oferta de los programas de formación se dirija hacia la promoción y conocimiento de estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, a partir, del conocimiento amplio del quehacer docente, los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Los programas de formación promuevan los diferentes enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional, con una constante interacción entre la teoría y la práctica.
- La oferta de los programas de formación se sustente en la óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica de los programas de formación, bajo fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos.
- Los programas de formación promuevan el accionar profesional del educador a través de investigaciones, experiencias y proyectos que se desarrollen en la institución educativa.
- Para la planeación de los programas de formación se identifican y relacionan las necesidades reales de formación de los maestros con los programas de formación.
- La oferta de formación cuenta con una variedad de estrategias de formación de los educadores –cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros-, además, con diferentes formas de acceso a los mismos –presencial, virtual, mixto-.

- Los programas de formación se sustentan en la existencia de recursos para la formación, con disponibilidad y accesibilidad por parte de todos los maestros.
- Creación de estrategias que permitan ampliar la cobertura y la motivación de los maestros para su participación en los programas de formación, teniendo en cuenta que, el perfeccionamiento es un proceso continuo e inherente al ejercicio profesional.
- El impacto social que han tenido los programas de formación se evidencian en las repercusiones –evaluación– y transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros que se producen objetivamente en el entorno educativo.

REFERENCIAS

Ávalos, B. (2007). **El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana**. En Revista Pensamiento Educativo, VI. 41. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (2016). **La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas**. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(2), 289-296.

Ball, S. (2002). **Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas**. Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica.

Banco Mundial. (2008). **La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política**. Bogotá: Banco Mundial.

Bolam, R. y McMahon, A. (2004). **Literature, definitions and models: towards a conceptual map**. En C. Day & J. Sachs (Eds.). International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Cárdenas, M., González, A. y Álvarez, J. (2010). **El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia**. Revista Folios No 31, pp. 49-68.

Cardoso, E. (2006). **Evaluación de la organización académico-administrativa de tres programas de posgrado en educación con relación a los parámetros del CONACYT**. (Tesis doctoral). México: Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional.

Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). **Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 68-82. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>

Estrada, J. (2002). **Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública**. Bogotá: Unilibros Universidad Nacional.

Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (2016). **La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas.** Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(2), 289-296.

Freeman, D. (1989). **Teacher training, development and decision-making. A model of teaching and related strategies for language teacher education.** TESOL Quarterly, vol. 18, n. °3, pp.501-514.

Leite, C. (2005). **Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal.** Educação, 57 (3), 371-389.

Manzano, A. y Zamora, S. (2009). **Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación.** México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). **Educación de calidad, el camino para la prosperidad.** Recuperado en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-259478.html>

Ministerio de Educación Nacional. **Decreto 709 de 1996**

Ministerio de Educación Nacional. (2013). **Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf

Ruiz, C. (1998). **Instrumentos de Investigación Educativa.** Venezuela: CIDEG.

Tarazona, L. (2004). **Globalización: el contexto de las políticas educativas.** OEI. Recuperado en: www.oei.es/oeivirt/temasvol1.pdf

Tejedor, F. (2004). **Análisis del Modelo Europeo de excelencia mediante la aplicación de Modelos de Ecuaciones Estructurales.** Sevilla: Sinergy. Recuperado en: www.sinergy.es

Tobón, S. (2006). **Aspectos básicos de la formación basada en competencias.** Bogotá: ECOE. Recuperado en: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf.

UNESCO. (2014). **Formación de docentes.** Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>

CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: TITULAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 24/09/2020

Valéria Metroski de Alvarenga

SEED/PR

Curitiba - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/2380674209566505>

RESUMO: A presente pesquisa está baseada na investigação de doutorado da autora, a qual se encontra em andamento, e faz parte do Observatório da formação dos professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG). A formação do professor formador (professor universitário) é um assunto pouco pesquisado tanto no Brasil quanto na América Latina como um todo. Sendo os professores formadores uma das figuras primordiais para a formação dos demais professores, buscou-se identificar e comparar (1) as exigências legais para a atuação no ensino superior, (2) as titulações máximas, (3) assim como as condições de trabalho desses professores universitários em dois países: Brasil e Argentina, por meio da metodologia de cunho quanti-qualitativo. Os resultados indicam que há muitas diferenças entre as exigências legais para atuação no ensino superior, na titulação e nas condições de trabalho dos professores formadores no Brasil e na Argentina, sendo que, nesse último, a maioria dos professores universitários não possui pós-graduação stricto sensu, até mesmo porque essa não é uma

exigência legal do país e as condições de trabalho deles são mais precárias do que a dos professores universitários brasileiros, embora nesse último haja diferenciações entre os que atuam no setor público e no privado. No Brasil, a maioria dos professores universitários possui mestrado ou doutorado, e esse é um requisito na legislação desse país, ocorrendo poucas exceções.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Professor formador. Titulação. Condições de trabalho. Brasil e Argentina.

THE TRAINING/PERFORMANCE OF UNIVERSITY PROFESSORS IN BRAZIL AND ARGENTINA: ACADEMIC DEGREES AND WORKING CONDITIONS

ABSTRACT: The present research is based on this author doctoral research, which is in progress and is part of the Observatory of teacher education in the ambit of art teaching: compared studies between Brazil and Argentina (OFPEA/BRARG). The teacher educator formation (university professor) is an under-researched subject both in Brazil and in Latin America in general. Being that teachers educators are the primary figures for training other teachers, we sought to identify and compare (1) the legal requirements for teaching in higher education, (2) the maximum academic degrees, (3) as well as the working conditions of these university professors in two countries: Brazil and Argentina, both per quantitative-qualitative methodology. The results indicate that there are many differences between the legal requirements for teaching in higher education, the degree and the working conditions of teachers educators

in Brazil and Argentina, being that most of university professors do not have *stricto sensu* graduate degree, even because this is not a legal requirement of the country and their working conditions are more precarious than the Brazilian university professors, although there are differences between those who work in the public and private sectors. In Brazil, most university professors have a master's or doctoral degree, and this is a requirement in the legislation of this country, with few exceptions.

KEYWORDS: Teacher training. Teacher educator. Academic degree. Working conditions. Brazil and Argentina.

1 | INTRODUÇÃO

Como se caracteriza a formação (titulação) e as condições de atuação dos professores universitários no Brasil e na Argentina?

Objetiva-se identificar e comparar as exigências para atuação dos professores formadores no ensino superior, assim como suas titulações e suas condições de trabalho nesses dois países. Justifica-se esta pesquisa como uma forma de conhecer como os diferentes países lidaram com as reformas educacionais, tendo por referência a formação/atuação dos professores formadores, e como esses aspectos podem impactar a formação dos futuros professores que atuarão na educação básica, gerando, assim, um efeito cascata. No que se refere à possível comparação entre Brasil e Argentina, cabe lembrar que cada país possui suas particularidades sociais, econômicas, políticas e educacionais, o que gera formas peculiares de pensamento e de organização educacional.

No que se refere à metodologia, esta consiste em uma pesquisa de cunho quantitativo. Segundo Gatti (2004, p. 13), “[...] os números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos”. Quanto ao aporte teórico, contou-se com o apoio, principalmente, dos seguintes autores: Vaillant (2010), Fanelli (2016), Lamarra e Centeno (2011), Gatti et. al. (2019), Souza e Paiva (2018) e Conceição (2020).

2 | DOCENTE UNIVERSITÁRIO E/OU PROFESSOR FORMADOR

O que se entende por professores formadores¹? Eles podem ser considerados como os que estão envolvidos nos processos formativos de outros professores. Esses professores formadores estão responsáveis tanto pela formação inicial (graduação), assim como pela formação continuada (cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, e cursos diversos) de outros docentes, sendo eles iniciantes ou não.

1 Os professores universitários são todos aqueles que atuam no nível superior, nos mais variados cursos, áreas, habilitações (licenciatura/professorado), bacharelados etc., mas ainda se compreende que os professores formadores atuam especificamente na formação de outros professores. Não foram encontrados dados específicos sobre isso, principalmente pelo fato de ter poucas pesquisas sobre o assunto. Sendo assim, apresentam-se dados sobre os professores universitários em geral, grupo do qual os professores formadores fazem parte.

No que se refere aos cursos de graduação, esses professores formadores não atuam somente em disciplinas de cunho didático e/ou pedagógico, mas também compõem o quadro total de docentes dos cursos, atuando em todas as disciplinas, incluindo as específicas (Mizukami, 2006; Vaillant, 2010). Nesse sentido, pode-se dizer que o professor formador é aquele profissional responsável por ensinar outros docentes a se tornarem profissionais aptos a ensinar, sendo que, em geral, os primeiros costumam atuar como professores universitários, embora os professores da educação básica, além de receberem os futuros docentes através de estágios, também contribuam para esse processo.

Todavia, embora o professor formador seja uma figura central no processo formativo de outros professores, há poucas pesquisas sobre ele, tal como Vaillant (2010) constatou na América Latina e no Caribe, e como Gatti *et al.* (2019, p. 272) apresenta:

No Brasil, a pesquisa sobre a docência no ensino superior, em cursos de licenciatura, ainda apresenta iniciativas tímidas, especialmente se a compararmos com a produção sobre a docência na educação básica. Essa temática começou a fazer parte do debate de forma mais sistemática a partir dos anos 2000. Ainda se sabe pouco a respeito desse profissional e, portanto, da sua formação, das suas experiências na educação básica e no ensino superior, dos tempos de dedicação, da remuneração e condições de trabalho, das oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico, das suas concepções de educação e de formação e das suas práticas.

Vê-se, portanto, que é ínfimo o número de pesquisas sobre a docência no ensino superior e, conseqüentemente, sobre a formação/atuação do professor formador. Nesse sentido, busca-se contribuir com a ampliação desse tipo pesquisa por se considerar significativo o papel do professor universitário no processo formativo dos demais professores da educação básica. Sendo assim, questiona-se: quais são as exigências para que o professor formador possa exercer a docência no ensino superior no Brasil e na Argentina?

3 | EXIGÊNCIAS PARA EXERCER A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (BRASIL E ARGENTINA)

Há diferenças no que se refere à legislação para atuar no ensino superior no Brasil e na Argentina. Neste último, a *Ley de Educacion Superior* (LES) nº 24.521, de 20 de julho de 1995 (Argentina, 1995), a qual regulamenta tanto a educação superior universitária quanto a educação superior não universitária (também denominada de terciária) na Argentina, no artigo 36, apresenta que “Os docentes de todas as categorias deverão possuir título universitário igual ou superior ao nível no qual exercerá a docência, requisito que só poderão ser ignorados em caráter estritamente excepcional quando se provarem méritos sobressalientes.” (Argentina, 1995, tradução nossa). Ou seja, para atuar nos cursos de graduação, o professor universitário, dentre eles o professor formador, precisa ter no mínimo graduação, sendo que a pós-graduação não é necessária.

Já no Brasil, as exigências para atuar no ensino superior são maiores, tal como se pode ver no artigo 66 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (Brasil, 1996). Todavia, a própria legislação abre uma exceção, a saber: “Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, vê-se que as exigências de titulação para atuar no ensino superior no Brasil e na Argentina são distintas. Tais aspectos interferem na titulação dos professores universitários? Essas determinações chegam a alterar a quantidade de professores universitários graduados, especialistas, mestres e doutores atuando no ensino superior nesses dois países?

4 | TITULAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES (BRASIL E ARGENTINA)

No Brasil, além da exigência da pós-graduação *stricto sensu* para atuação no ensino superior, a LDB atual também prevê progressão salarial baseada na titulação. Já na Argentina, Lamarra e Centeno (2011) afirmam que ser mestre ou doutor não assegura o acesso a maiores níveis hierárquicos na carreira acadêmica nem a titularidade das cátedras. Além disso, não há perspectivas futuras diferenciadas no que se refere a essa carreira se a pessoa possui ou não o título de pós-graduação.

Tendo por base esses aspectos, apresentam-se os dados relativos ao ano de 2018 referentes à titulação dos professores universitários no Brasil, Gráfico 1, e, na Tabela 1, à titulação dos professores universitários da Argentina.

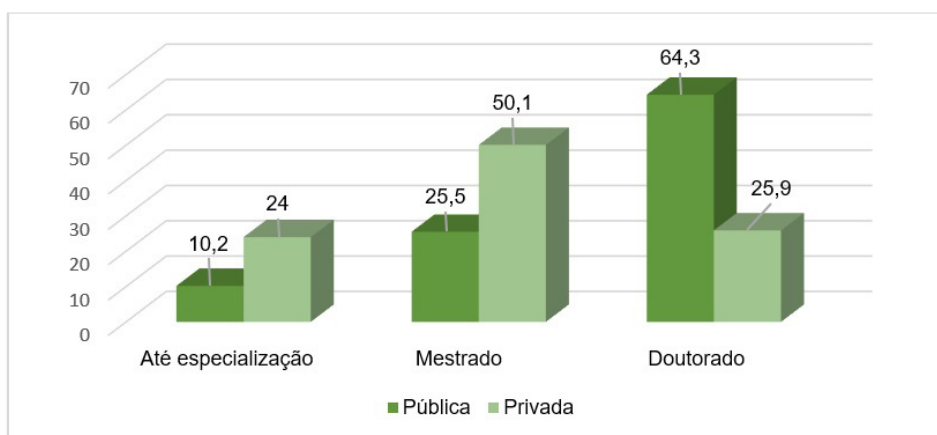


Gráfico 1 – Titulação de docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa pública e privada (2018).

Fonte: elaborado pela autora com base no Inep/MEC - Censo do Ensino Superior (2018).

A partir do Gráfico 1, o qual tem por base o ano de 2018, observa-se que as titulações dos professores universitários² no Brasil são distintas, conforme as categorias administrativas das IES em que atuam. No setor público, vê-se que mais de dois terços dos docentes possuem doutorado (64,3%), enquanto no setor privado o percentual de doutores corresponde a 25,9%, ou seja, praticamente um quarto dos professores. Pode-se observar ainda que, no setor privado, a maioria dos docentes possui mestrado, correspondendo a 50,1%. No que se refere ao item “até especialização”, vê-se que o percentual é menor no setor público (10,2%) do que no privado (24%). Pode-se constatar que, no Brasil, a maioria dos docentes universitários possui título de mestre ou doutor, embora essa última titulação seja em maior número nos professores que atuam em IES públicas. Sendo assim, nota-se que há diferenciação da titulação máxima entre os professores universitários, conforme as diferentes categorias administrativas das IES em que atuam.

No que se refere às titulações dos professores universitários na Argentina, a situação é distinta da maioria dos professores brasileiros, tal como pode ser observada na Tabela 1.

Dedicación	2018			
	Q de Cargos	% Total Cargos Doc	Q de Pers	% Total Pers Doc
Doctorado	19.377	10%	12.823	10%
Maestría	9.867	5%	6.628	5%
Especialidad	6.561	3%	2.621	2%
Total	35.805		22.072	

Tabela 1 – Professores universitários na Argentina por titulação (2018).

Fonte: síntese das estatísticas universitárias da Argentina (2017-2018).

De acordo com Tabela 1, que apresenta dados relativos à titulação dos professores universitários, em 2018, nas IES públicas da Argentina, vê-se que o percentual de doutores era de 10%, enquanto os que possuem mestrado correspondiam a 5% no ano analisado. A tabela também apresenta que os professores universitários com o título de especialização correspondiam a 2%. Tendo por referência esses dados, conclui-se que o restante dos docentes possuía apenas a graduação, o que, portanto, correspondia a 83% do total no ano analisado.

Sobre esse aspecto da titulação dos professores universitários na Argentina, além

2 No que se refere aos processos seletivos, “No campo universitário brasileiro, no processo de seleção de professores, a prova didática tem menor valor em comparação ao peso dado às publicações e à titulação dos candidatos. E, após ingressar na carreira, as atividades didáticas – normalmente chamadas pejorativamente de “encargos didáticos” – contam pouco para a progressão e/ou para a promoção, assim como a avaliação que os discentes fazem dos professores não é sequer considerada nesses processos, e é contabilizada apenas durante o período de estágio probatório. Já no campo universitário argentino, na seleção para os cargos de docentes auxiliares, nenhuma atividade científica ou titulação pode ter uma pontuação maior do que a experiência na docência.” (Conceição, 2020, p. 159).

da legislação não exigir pós-graduação, Lamarra e Centeno (2011) afirmam que o processo de implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu* nesse país foi tardio, e que os cursos são pagos e/ou podem ser realizados por meio de bolsas de estudos, mesmo em IES públicas. Além disso, de acordo com Flores (2014) e Conceição (2020), nesse país, o tempo de exercício e/ou de carreira docente (experiência pedagógica e profissional) no nível superior é mais valorizado do que a titulação (mestrado e/ou doutorado) em si. Enquanto no Brasil, valorizam-se mais a titulação e as pesquisas dos professores universitários.

Portanto, cada país indica elementos próprios que podem oferecer *status* e/ou posição de prestígio nos dois países. Acredita-se que todos esses fatores supracitados podem justificar os dados encontrados em relação às diferentes titulações dos professores universitários no Brasil e na Argentina.

Apresentam-se, na sequência, elementos relativos às condições de trabalho de professores universitários nos dois países analisados.

5 | CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS (BRASIL E ARGENTINA)

Na Argentina, segundo Fanelli (2016), há uma hierarquização do trabalho docente universitário nas IES nacionais, a qual apresenta, em geral, duas variáveis, sendo a primeira relativa ao grau de responsabilidade e às classes de tarefas que desempenham de acordo com a categoria do cargo³, as quais se dividem em: (i) professores (titular, associado, adjunto) e (ii) auxiliares docentes (chefe de trabalho prático, auxiliar de primeira, auxiliar de segunda). Já a segunda variável é relativa à carga horária, as quais podem ser: dedicação exclusiva (40 horas semanais); semiexclusiva (20 horas semanais); ou simples (10 horas semanais). Existe, ainda, docentes universitários que trabalham na condição de voluntários (não recebem remuneração), aspecto também conhecido como *ad honorem*⁴, ou seja, eles “[...] podem trabalhar durante vários anos até acumularem um “antecedente” que os habilitem a disputar alguma das vagas remuneradas, mas sem estabilidade.” (Souza; Paiva, 2018, p. 11). Nesse sentido, vê-se que as condições de trabalho dos professores universitários nesse país são variáveis, inclusive muito precárias, se comparadas com a de muitos professores que atuam nas IES de nível superior no Brasil, principalmente no setor público.

No Brasil, o cargo de professor universitário se organiza em cinco classes, a saber: titular, associado, adjunto, assistente e auxiliar, sendo que esses podem trabalhar tanto com regime de tempo integral (40 horas), com ou sem dedicação exclusiva, como por

3 “La estructura ocupacional docente en las universidades nacionales presenta una distribución de cargos donde predomina el sector de auxiliares docentes (el 62% del total de cargos), correspondiendo al cuerpo de profesores el 38% (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2013).” (Fanelli, 2016, p. 25).

4 Vale ressaltar que “[...] o número de ‘ad honorem’ foi reduzido para 20.000 em 2015 por conta da ação das entidades sindicais.” (Souza; Paiva, 2018, p. 11), ou seja, o número de professores universitários e/ou auxiliares docentes trabalhando sem remuneração era muito maior anteriormente.

regime de tempo parcial (geralmente 20 horas), ou ainda como horista (variável). E, tal como visto anteriormente, a legislação estabelece remuneração de acordo com a titulação de modo relacionado com a avaliação por desempenho.

Na sequência, o Gráfico 2 trata sobre as condições de regime de trabalho dos professores universitários no Brasil, tanto das IES com categoria administrativa pública quanto na privada, em 2018.

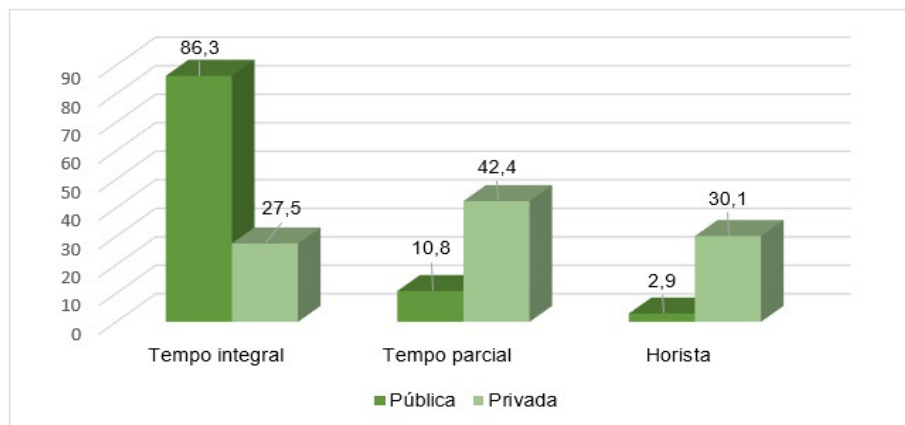


Gráfico 2 – Regime de trabalho dos docentes universitários no Brasil em % em IES com categoria administrativa pública e privada (2018).

Fonte: elaborado pela autora com base no Inep/MEC – Censo do Ensino Superior (2018).

A partir do Gráfico 2, observa-se que os regimes de trabalho dos professores universitários no Brasil apresentam diferenças no que se refere às categorias administrativas das IES onde eles lecionam. No setor público, mais de quatro quintos dos docentes (86,3%) trabalham em tempo integral, o que corresponde a 40 horas, podendo ser sem ou com dedicação exclusiva, sendo que, nesse último caso, o professor recebe um valor adicional e não pode ter outro vínculo empregatício. Enquanto no setor privado há predominância de professores trabalhando em regime parcial (42,4%) ou como horista (30,1%). Nesse sentido, constata-se que, no país supracitado, os professores universitários que atuam em IES com categoria administrativa pública, em geral, possuem melhores condições de trabalho do que os que atuam em IES privadas.

Veja-se a situação das condições de trabalho dos professores universitários que atuam na Argentina, tendo como referência o ano de 2018, no Gráfico 3.

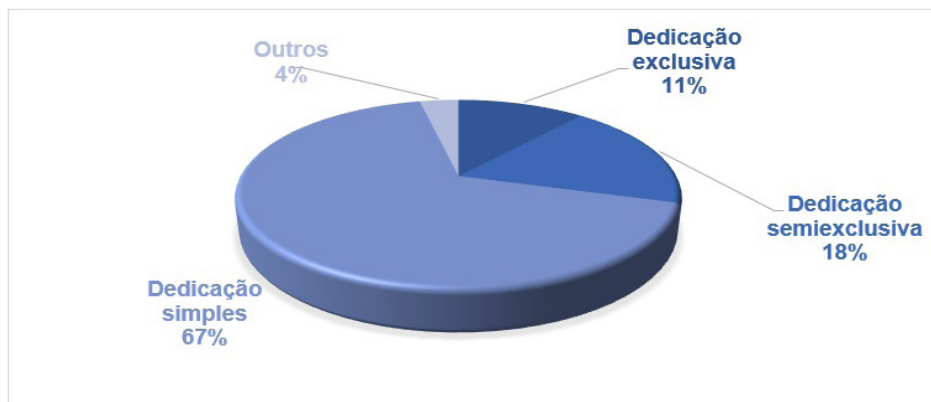


Gráfico 3 – Regime de trabalho dos professores do nível superior na Argentina em % (2018).

Fonte: elaborado pela autora com base na síntese das estatísticas universitárias da Argentina (2017-2018).

Tendo por base o Gráfico 3, pode-se inferir que, na Argentina, em 2018, a maioria dos professores universitários atuava em IES públicas no regime de dedicação simples (10 horas semanais), correspondendo a 67% do total, enquanto que o percentual de docentes atuando no regime de dedicação semiexclusiva era de 18%, de dedicação exclusiva era de 11%, e o item denominado “outros” totalizava 4%. Vale ressaltar que o regime de dedicação exclusiva na Argentina corresponde a 40 horas semanais e não ao adicional que os professores universitários brasileiros recebem.

Vê-se, portanto, que as condições de trabalho dos professores universitários que atuam em IES públicas na Argentina são mais complexas que as do Brasil, sendo que, como a maioria trabalha no regime de dedicação simples, muitos docentes, para complementar a renda, precisam atuar em duas ou mais IES e/ou procurar outros trabalhos. Lamarra e Centeno (2011) afirmam que, embora não haja sistematização de dados dos cursos e dos profissionais universitários do setor privado, as condições de trabalho desses, na Argentina, são ainda mais precárias e com menos docentes atuando com o regime de dedicação exclusiva.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pode-se considerar que as exigências legais para atuação no ensino superior argentino são distintas do Brasil, visto que, naquele país, a principal exigência é que o professor possua a mesma titulação ou superior ao nível de ensino em que irá atuar. Ou seja, para atuar na graduação, o professor precisa ter uma graduação, podendo ou não ter uma pós-graduação. Enquanto, no Brasil, há exigência de pós-graduação *stricto-sensu* para atuação no nível superior. Nesse sentido, os resultados

encontrados, relativos à titulação dos docentes universitários nos dois países, podem ser frutos dessas legislações, pois, na Argentina, a maioria dos professores universitários possui apenas graduação, enquanto no Brasil a maioria possui mestrado e/ou doutorado.

Sobre as condições de trabalho dos professores formadores nesses dois países, tendo como referência os dados apresentados, relativos ao ano de 2018, vê-se que elas são mais precárias na Argentina, sendo que a maioria dos docentes trabalha no regime de dedicação simples (10 horas semanais) e poucos atuam no regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), assim como alguns chegam a trabalhar na condição de *ad honorem* (sem remuneração) para fazer currículo visando, principalmente, uma futura contratação remunerada. No Brasil, a condição de trabalho dos professores universitários, em geral, é mais confortável, embora haja diferenças entre os que atuam em IES com categoria administrativa pública e privada, sendo que, no primeiro caso, a maioria atua em tempo integral (40 horas), enquanto, nas IES particulares, há predominância do tempo parcial e horista. Todavia, com a reorganização política e econômica brasileira, os congelamentos de salários, progressões e promoções, reorganização do teto para as aposentadorias, diminuição de concursos públicos no ensino superior, entre outros fatores, esse quadro pode mudar em breve.

Nesse sentido, pode-se considerar que as diferenças de formação (titulação) e de condições de trabalho dos professores universitários entre os dois países analisados advêm da própria organização dos sistemas educativos nas duas localidades, resultantes de suas características históricas, econômicas, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley de Educacion Superior nº 24.521**, de 20 de julho de 1995. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/textact.htm>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia, y Tecnología. **Síntesis de información estadísticas universitarias** – 2017-2018. Disponível em: <https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion2/EstadisticasUniversitariasArgentina2017_2018.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CONCEIÇÃO, J. S. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Tese (Doutorado em Educação) – Belo Horizonte (MG), 2020. 210 f.

FANELLI, A. G. **Educacion superior en Iberoamerica** – Informe 2016 – Informe nacional: Argentina. Disponível em: <<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-argentina.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FLORES, M. J. B. P. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. 2014. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____; BARETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

LAMARRA, N. F.; CENTENO, C. P. **La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 351-364, set./dez. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

SOUSA, C. B.; PAIVA, L. R. B. **Elementos comparativos entre o sindicalismo docente universitário da Argentina, Brasil, Colômbia e México, e a contrarreforma universitária neoliberal**. In: IV Conferência Internacional Greves e Conflitos sociais – crises do capitalismo, novas e velhas formas de protesto. *Anais...*, p. 1-16, 2018.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**. 7º encontro de formação de professores de língua inglesa. Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPÍTULO 11

DIFICULTADES COTIDIANAS, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y PERSONALIDAD EN ALUMNADO DE BACHILLERATO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 29/11/2020

Núria Pérez-Escoda

Universidad de Barcelona
Barcelona, España
ORCID: 0000-0001-6314-2792

Núria García-Aguilar

Universidad de Barcelona
Barcelona, España
ORCID 0000-0002-7716-3081

Èlia López-Cassà

Universidad de Barcelona
Barcelona, España
ORCID: 0000-0003-3870-8533

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es presentar los principales resultados de una investigación destinada a estudiar la relación entre la competencia emocional y la personalidad con las dificultades cotidianas en una muestra de estudiantes de bachillerato. La muestra está formada por 428 estudiantes de Bachillerato de 3 institutos diferentes. La media de edad oscila entre los 15 y los 19 años ($M = 16,53$; $D.T. = .85$). El 50,7% de la muestra son chicas y en su mayoría cursan primer curso (67,8%). Se aplicó el 16 PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes para estudiar la personalidad y las dificultades y del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Educación Secundaria (CDE-SEC) para valorar el nivel de competencia emocional de los participantes. Se observan relaciones

significativas e intensas de signo inverso entre la competencia emocional total y las dificultades cotidianas ($r = -.60$, $p < .001$). Paralelamente, se observan relaciones significativas por un lado entre el rasgo ansiedad y las dificultades ($r = .62$, $p < .001$) y, por otro, con la competencia emocional ($r = -.58$, $p < .001$). Estos datos nos permiten afirmar que sería de gran interés mejorar las competencias emocionales para disminuir la ansiedad y las dificultades cotidianas en la adolescencia.

PALABRAS CLAVE: Dificultades, competencias emocionales, personalidad, adolescentes.

DAILY DIFFICULTIES, EMOTIONAL COMPETENCES AND PERSONALITY IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: The aim of this work is to expose the main results of an investigation which objective is to study the connection between emotional competence and personality with quotidian difficulties in a sample of high school students. The sample consists of 428 high school students from 3 different institutes. Mean age ranges from 15 to 19 ($M = 16.53$, $D.T. = .85$). Girls represent 50.7% of the sample and most of them are in the first year (67.8%). We applied the 16 PF-APQ Personality Questionnaire for Adolescents to study personality and difficulties and the Emotional Development Questionnaire for Secondary Education (CDE-SEC) to value emotional competence's level of participants. We can observe significant and strong connection of inverse sign between total emotional competence and quotidian difficulties ($r = -.60$, $p < .001$). At the same time, on the one hand, we can observe

significant and inverse relation between anxiety trait and quotidian difficulties ($r = .62$, $p < .001$) and, on the other hand, with the emotional competences ($r = -.58$, $p < .001$). These data allow us to affirm that it would be very interesting to improve emotional competences to reduce anxiety and quotidian difficulties in adolescence.

KEYWORDS: Difficulties, Emotional competences, personality, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Los adolescentes viven cada vez más inmersos en un mundo que sufre una profunda crisis de valores y se caracteriza por los cambios a ritmo frenético, un consumismo desenfrenado, la omnipresencia de las nuevas tecnologías y un acceso relativamente fácil a sustancias adictivas. En este contexto, es preciso recordar que comúnmente la adolescencia se define como una etapa de vulnerabilidad psicológica y de preparación para la vida adulta en la que suceden un conjunto de experiencias de desarrollo de suma importancia (OMS, 2019). En ella se afianza la personalidad al tiempo que se experimentan y afrontan muchos cambios físicos y emocionales (Latorre y Montañés, 2004; Boro y Dhanalakshmi, 2014, Muñoz et al., 2015).

Algunas de las emociones como la frustración, la preocupación, la ansiedad y la ira, marcan la mayoría de problemas a los que tiene que hacer frente cotidianamente cualquier adolescente. La buena o mala gestión de estas emociones será determinante para afrontar adecuadamente esta etapa, ya que tienen una asociación directa con la salud mental (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010), conductas problemáticas como el abuso de sustancias (Kun y Demetrovics, 2010), autoagresión (Buckholdt, Parra, y Jobe-Shields, 2009) y el comportamiento sexual arriesgado (Tull, Weiss, Adams, y Gratz, 2012), entre otros. No olvidemos que ser emocionalmente competente consiste en disponer de una variedad de recursos para comprender y gestionar las emociones para afrontar la vida de manera positiva y saludable.

Paralelamente, Molina, Inda y Fernández (2009) señalan la importancia del factor personalidad y en especial de algunos de los rasgos que pueden influir en las dificultades de los adolescentes.

Desde un punto de vista teórico se dispone de bastantes elementos que nos permiten hipotetizar sobre la relación entre competencia emocional, personalidad y dificultades cotidianas. De ahí la pertinencia de la investigación que presentamos con una muestra de estudiantes de bachillerato.

Se entiende por dificultades cotidianas los diversos problemas que los adolescentes son susceptibles a tener a lo largo de esta etapa de la vida. Algunos de estos problemas si se reiteran y afrontan indebidamente pueden provocar desviaciones en la conducta.

De acuerdo con Schuerger (2003) podemos agrupar en cuatro grupos las dificultades cotidianas: a) Malestar personal que se concreta en desánimo, preocupación, baja autoestima y disconformidad general; b) Ponerse en problemas que se asocian a

reacciones agresivas, dificultades con la autoridad o la ley y problemas con sustancias adictivas; c) Dificultades en contextos específicos, en especial conflictos o inadaptación en el entorno familiar y escolar; y d) Carencias de afrontamiento que habitualmente incluyen falta de competencia social y desajustes en los estilos, actitudes, valores y formas de afrontar los problemas, ya sean personales, relacionales, familiares o escolares.

MÉTODO

Participantes

La muestra está formada por 428 estudiantes de Bachillerato de 3 institutos diferentes. La media de edad oscila entre los 15 y los 19 años ($M = 16,53$; $D.T. = .85$). De estos, 217 son chicas (50,7%) y 211 son chicos (49,3%). En su mayoría están cursando el primer curso de bachillerato (67,8%) y casi un tercio (32,2%) segundo curso. Anteriormente no han recibido formación en educación emocional.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido:

-El Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (16 PF-APQ) de Schuerger (2005). Se trata un autoinforme que contiene 200 ítems en forma de afirmaciones que se organizan en cuatro partes o dimensiones evaluativas de las cuales, en esta investigación, se utilizan aquellas que nos informan sobre la personalidad y las dificultades cotidianas de los adolescentes. Cuenta con adecuadas propiedades psicométricas y una alta correlación con otras medidas de personalidad en las diferentes escalas de la versión española de la prueba (Schuerger, 2003).

La dimensión personalidad, permite delimitar cinco dimensiones globales: extraversión, ansiedad, dureza, independencia y autocontrol. La sección de dificultades cotidianas estudia algunos de los problemas o síntomas de los jóvenes: malestar personal, ponerse en problemas, dificultades en contextos específicos y carencias de afrontamiento.

-El Cuestionario de desarrollo emocional en la versión para adolescentes (QDE-SEC) de Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra (2008). Se utiliza para medir la competencia emocional total y sus cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Es una escala de autoinforme que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta. En el presente estudio el CDE-SEC obtiene una fiabilidad de $\alpha = .85$. En este estudio se ha utilizado una versión informatizada y se ha aplicado con la colaboración de los tutores.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los descriptores y los resultados de la correlación bivariada entre la competencia emocional percibida por los estudiantes, sus dimensiones de personalidad y las principales dificultades cotidianas.

Evaluación del nivel de competencia emocional y relación con las dificultades cotidianas

Los resultados informan de una puntuación media de la muestra de 6,12 en competencia emocional global en una escala de 0 a 10. Si se observan los niveles promedio alcanzados en cada una de las dimensiones, se puede afirmar que las dimensiones más desarrolladas son la conciencia emocional (7,16/10) y las competencias para la vida y el bienestar (6,57/10). Aquellas dimensiones más susceptibles de ser desarrolladas son la regulación emocional (5,40/10) y la autonomía emocional (5,77/10), seguidas de la competencia social (5,94/10).

	Total dificultades	Malestar personal	Ponerse en problemas	Dif. en contextos específicos	Afront. deficiente	Media	DS
Total compet. Emocional	-,60**	-,58**	-,28**	-,45**	-,51**	6,12	0,96
Conciencia	-,39**	-,37**	-,20**	-,28**	-,36**	7,16	1,16
Regulación	-,51**	-,50**	-,27**	-,35**	-,40**	5,40	1,30
Autonomía	-,44**	-,53**	-,07	-,32**	-,37**	5,77	1,36
Comp. Social	-,27**	-,29**	-,07	-,19**	-,26**	5,94	1,33
Compt. Vida y Bienestar.	-,59**	-,45**	-,42**	-,52**	-,50**	6,57	1,27
Extraversión	,00	0,02	,04	,01	-,05	43,02	28,78
Ansiedad	,62**	,66**	,24**	,42**	,48**	48,87	30,60
Dureza	,01	-,17**	,24**	,04	,02	50,62	30,31
Independencia	,04	-,07	,27**	,09	-,21**	57,17	30,96
Autocontrol	-,12*	-,08	-,10*	-,14**	-,04	50,22	31,94

Nota: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; N=428

Tabla 1. Correlación entre la competencia emocional y la personalidad con las dificultades cotidianas.

Se observa una correlación importante e inversa entre las dificultades cotidianas y la competencia emocional total ($r(428) = -,60$; $p < .01$). Además, la correlación es también moderada e inversa entre cada uno de los diferentes grupos de dificultades y la competencia emocional. Asimismo se observa también una relación significativa entre cada una de las

dimensiones de la competencia emocional y el total de dificultades cotidianas. Así, de acuerdo con los resultados, un mayor grado de competencia emocional se relaciona con menos dificultades cotidianas. Más específicamente, se observa que la dimensión competencias para la vida y bienestar ($r(428) = -.59$; $p < .01$) y la regulación emocional ($r(428) = -.51$; $p < .01$) son las que se relacionan más intensamente con el total de dificultades, seguidas por la autonomía emocional ($r(428) = -.44$; $p < .01$). y la conciencia emocional ($r(428) = -.39$; $p < .01$). En último lugar, encontramos la competencia social, la cual tiene una correlación menor, aunque significativa y nada despreciable ($r(428) = -.27$; $p < .01$).

Personalidad y las dificultades cotidianas

Como se puede observar en la Tabla 1, la puntuación centílica de los estudiantes de la muestra se halla muy próxima a la media sin destacar en ninguna de las dimensiones, aunque se aprecia que la desviación típica en todas ellas es elevada por lo que se entiende que existen algunos casos concretos que si se escapan de la media tanto por exceso como por defecto.

En cuanto a la relación entre las dificultades cotidianas y la personalidad, tal como se desprende de los resultados de la Tabla 1, la dimensión de ansiedad presenta un patrón de correlación significativa y importante con el total de dificultades ($r(428) = .62$; $p < .01$) y con todas las tipologías de dificultad, destacando la relación con el malestar personal ($r(428) = .66$; $p < .01$). La dimensión extraversión carece de relaciones significativas con las dificultades, mientras que la dureza se relaciona inversa y débilmente con el malestar personal ($r(428) = -.17$; $p < .01$) y de forma directa con la propensión a meterse en problemas ($r(428) = .24$; $p < .01$). Por su parte la dimensión independencia se relaciona también con la tendencia a meterse en problemas ($r(428) = .27$; $p < .01$) y de forma inversa, aunque débilmente, con un afrontamiento deficiente ($r(428) = -.21$; $p < .01$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que cuanto mayor es el nivel de competencia emocional, menos dificultades cotidianas presentan los adolescentes. Destaca especialmente la relación inversa entre el nivel de competencia emocional y el malestar personal. Los datos obtenidos muestran que aquellos adolescentes con mayor competencia emocional poseen más habilidades de afrontamiento frente a los problemas. Esto se manifiesta en una disminución de los conflictos especialmente en los contextos familiar y escolar.

En su trabajo Morales y Trianes (2010) estudiaron la relación entre las estrategias de afrontamiento y la adaptación en niños y adolescentes llegando a la conclusión de que disponer de estrategias de afrontamiento era un factor protector frente a la aparición de comportamientos desadaptativos.

De nuestro estudio se deduce que los adolescentes hábiles en su gestión emocional

presentan mayor resistencia al desánimo, responden mejor a las demandas externas e internas y gestionan mejor las preocupaciones propias de su día a día. Paralelamente perciben con mayor benevolencia su imagen y los cambios corporales propios de la etapa, mientras que los adolescentes con menor competencia emocional se muestran con una autoestima más vulnerable y una mayor actitud autocrítica.

Por su parte, al profundizar en la relación entre la personalidad y las dificultades cotidianas se observa que ciertos rasgos o dimensiones de la personalidad parecen incidir de forma importante en el origen y mantenimiento del malestar personal. Destaca especialmente la influencia de la dimensión ansiedad y en menor medida la de la dimensión dureza. En nuestro estudio se observa como un pobre afrontamiento aparece vinculado al rasgo ansiedad y también a la falta de independencia, mientras que las dificultades en contextos específicos están más influenciadas por la falta de autocontrol junto a puntuaciones elevadas en ansiedad. Sin embargo, se observa que el rasgo extraversión no parece tener ninguna incidencia en las dificultades cotidianas de los adolescentes.

En síntesis, destaca la influencia dimensión ansiedad ya que muestra mayor incidencia en todos los tipos de dificultades. Latorre y Montañés (2004) hallaron en su investigación que la ansiedad se relacionaba claramente con la falta de competencias emocionales y a su vez con dificultades de ajuste psicosocial. Estos resultados concuerdan con otros trabajos como los de Molina, Inda y Fernández (2009) y Rodrigo y Hernández (2003) que concluyen que la combinación entre la baja estabilidad emocional, niveles elevados de ansiedad, tensión, aprensión y abstracción en la adolescencia constituyen un claro indicador de problemas y dificultades en el futuro.

En consecuencia, consideramos que sería de gran interés seguir profundizando en el estudio de las relaciones entre estas variables. Por un lado, sería importante realizar un análisis más pormenorizado de las respuestas a cada uno de los problemas específicos (desánimo, pobre autoimagen, problemas en casa y en la escuela, etc.) para obtener información más detallada que permita diseñar intervenciones destinadas a la prevención de cada uno de ellos. Asimismo, es necesario realizar nuevas investigaciones con muestras más grandes y también con adolescentes de diferentes edades y niveles educativos que permitan disponer de conclusiones que permitan una mayor generalización. Como propuesta de continuidad se realizará un estudio de regresión para estudiar con mayor precisión el poder predictivo de cada una de las variables en las dificultades cotidianas.

Todo ello nos permitirá sin duda obtener pistas que ayuden a desarrollar programas de intervención de educación emocional enfocados a la prevención y disminución de los problemas en la adolescencia. Se trata de trabajar en pro del desarrollo integral de los adolescentes. En definitiva, educar en educación emocional es educar para la vida y, si educamos para la vida, es porque queremos llegar a una sociedad en la que sus miembros se aproximen cada vez más al bienestar personal y social.

Otro aspecto a considerar, como extensión de la necesidad de desarrollar las

competencias emocionales de los adolescentes, es la necesidad de ofrecer formación en educación emocional para todos los profesionales de la educación, especialmente para aquellos que trabajan con alumnos en esta etapa vital. En este sentido también se han manifestado ya algunos autores (Day, 2011; Vaello, 2009; Torrijos y Izard, 2014; Bisquerra, Pérez-González y García, 2015; Pérez-Escoda y Filella, 2019). La disposición del profesorado tanto a llevar a cabo las intervenciones de educación emocional como el hecho de ser referentes y modelos para sus alumnos requiere de un esfuerzo y, a menudo, de una sólida formación en gestión emocional que no recibieron en su formación inicial como docentes.

REFERENCIAS

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. y Schweizer, S. (2010). Emotionregulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychological Review*, 30, 217-237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Buckholdt, K. E., Parra, G. R., y JobeShields, L. (2009). Emotion regulation as a mediator of the relation between emotion socialization and deliberate self-harm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 482-490. doi: 10.1037/a0016735
- Boro, J. y Dhanalakshmi, D. (2014). Life stress, optimism, and life satisfaction among school students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41-45.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Kun, B., y Demetrovics, Z. (2010) Emotional Intelligence and Addictions: *A Systematic Review, Substance Use & Misuse*, 45, 1131- 1160. doi: 10.3109/10826080903567855.
- Latorre, J. M. y Montaños, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 10 (1), 111-125.
- Molina, S., Inda, M., y Fernández, C. M. (2009). La personalidad como predictora de dificultades cotidianas en la adolescencia. *Reop*, 20, 109-122.
- Morales, F. M. y Trianes, Mª. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 275-286. doi: 10.1989/ejep.v3i2.65
- Muñoz, S., Vega, Z., Berra, E., Nava, C., y Gómez, G. (2015). Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e IMC en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 11-29.
- OMS (28 de septiembre de 2020). Desarrollo de la adolescencia. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Pérez-Escoda, N., Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2008). QDE-SEC Cuestionario de desarrollo emocional Educación Secundaria. Barcelona: GROU. Universitat de Barcelona.

Pérez Escoda, N., y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Rodrigo M, y Hernández R. (2003). Ansiedad. Depresión y conducta suicida en la adolescencia. *Medicine - Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 8, (116), 6199-6208.

Schuerger, J. M. (2003). Manual 16PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes 16PF. Madrid: TEA Ediciones, S.A..

Schuerger, J. M. (2005). 16 PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes. Madrid: TEA Ediciones, S.A

Torrijos, P. y Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 15 (1), 890-105.

Tull, M.T., Weiss, N.H, Adams, C.E. & Gratz, K.L. (2012). The contribution of emotion regulation difficulties to risky sexual behavior within a sample of patients in residential substance abuse treatment. *Addictive Behaviors*, 37, 10, 1084-1192. doi:10.1016/j.addbeh.2012.05.001

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre las aulas trbulentas. Barcelona. Graó.

CAPÍTULO 12

GLOBALIZAÇÃO NOS PROCESSOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESPANHA. ¿O QUE PODEMOS APRENDER E O QUE DEVEMOS MELHORAR? PARA UMA RECONSIDERAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 24/09/2020

Leoncio Vega Gil

Universidad de Salamanca. Salamanca
Diarium.usal.es/lvg

El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación de I+D concedido por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con el título de La sociedad “bien educada” de Castilla y León. Factores determinantes, acción política de mejora y retos sociales (2019-2021). Ref. SA017G19. Programa de apoyo a Grupos de Investigación Reconocidos de las universidades públicas de Castilla y León (BOCYL, 9/julio/2019).

RESUMO: Os programas de formação de professores estão sujeitos a diferentes forças de influência, mas não são suficientemente intensos para provocar os ajustes curriculares, metodológicos e institucionais necessários para situar o modelo de formação na sociedade do conhecimento do século XXI. Ajustes necessários na ordem processual, curricular, académica, política e administrativa. As forças inerciais são mais fortes do que as convergentes. E, portanto, o modelo histórico continua a trabalhar com alguns ajustes “cosméticos”. A consequência é uma certa “esquizofrenia” entre a regulação e ação universitária e o sistema educacional (prática educativa); o último é mais intuitivo, por tentativa e erro e autossuficiente. O modelo de formação universitária, sem ainda

dominar a formação de professores de educação infantil e fundamental, permanece académico e enciclopédico, sem uma ordenação racional de acesso / ingresso e sem contar com estudos prospectivos de necessidades (formação sem limites) que o mercado escolhe (em um sistema competitivo). Ou seja, estamos perante um modelo de formação “tradicional”, actualmente virtualizado, que piora as qualidades da formação e está ligado a um “mercado” da educação em que o sistema educativo se torna em termos de recrutamento.

PALABRAS CHAVE: Globalização, treinamento, professores, programas de treinamento

GLOBALIZATION IN THE TEACHER
TRAINING PROCESSES AND
PROGRAMS IN SPAIN. WHAT CAN
WE LEARN AND WHAT SHOULD WE
IMPROVE?

TOWARDS A RECONSIDERATION OF
THE TRAINING MODEL

ABSTRACT: Teacher training programs are subject to different forces of influence, but they are not quite intense enough to provoke the curricular, methodological and institutional adjustments necessary to place the training model in the knowledge society of the 21st century. Necessary adjustments in the procedural, curricular, academic, political and administrative order. Inertial forces are stronger than convergent ones. And, therefore, the historical model continues to work with some “cosmetic” tweaks. The consequence is a certain “schizophrenia” between university regulation and action and

the educational system (educational practice); the latter is more intuitive, trial-and-error, and self-sufficient. The university training model, without yet mastering for the training of early childhood and primary education teachers, remains academic and encyclopedic, without a rational ordering of access / admission and without relying on prospective studies of needs (training without limits) to that the market chooses (in a competitive system). In other words, we are facing a “traditional” training model, currently virtualized, which worsens the training qualities and is linked to an education “market” in which the educational system becomes in terms of recruitment.

KEYWORDS: Globalization, training, teachers, training programs.

1 | INTRODUCCIÓN

El texto que me propongo redactar seguirá el orden que paso a exponer. Un primer apartado sobre las reformas políticas e institucionales llevadas a cabo en las últimas décadas (en perspectiva histórica); un segundo bloque temático sobre los perfiles curriculares de los docentes que formamos (maestros y profesores); un tercer apartado en relación con los cambios que requieren los modelos de formación para adaptarlos a las necesidades de las sociedades del conocimiento en el siglo XXI; y, finalmente, la reflexión interna sobre aspectos metodológicos y curriculares al objeto de mejorar la formación que los formadores ofrecemos a los estudiantes (los *pre-service teachers*).

2 | ANÁLISIS DE LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

2.1 Los tiempos históricos de la formación

Los procesos de formación que se han desarrollado con regularidad y/o inestabilidad han sido los dedicados a la formación de los maestros para la educación primaria primero y básica después. Históricamente estuvieron abandonados los programas de formación para la educación infantil, la educación secundaria y la educación universitaria, a lo largo de los siglos XIX y XX. Desde los años setenta del siglo pasado se han ido conformando dos vías curriculares e institucionales diferenciadas de formación de docentes. Se mantiene en el más absoluto abandono la formación de profesores en el ámbito universitario a no ser los cursos sobre nuevas tecnologías o sobre la plataforma Moodle, pero sin un programa detallado que las universidades deberían ofrecer a los profesores noveles cuando son contratados.

España mantiene dos subsistemas formales y paralelos de formación inicial y pedagógica de profesores. El primero se encarga de la formación de los maestros para el ejercicio profesional en los centros de educación infantil y primaria que, de “forma simultánea” (formación cultural y formación profesional con prácticas, unidas) se implementa a través de un Grado de 240 créditos (desde el curso 2010-2011). El segundo se destina a la formación inicial (científica y pedagógica) de los profesores de secundaria siguiendo

el “método consecutivo” (disociación entre contenido disciplinar y pedagogía) (formación cultural más formación profesional y prácticas) que se implementa a través del Master puesto en marcha en el curso 2009-10. La diferenciación en dos sistemas es consecuencia de la tradición o de la “contingencia histórica” de la que venimos que hunde sus raíces en el liberalismo decimonónico. En el primer sistema computamos instituciones como Escuelas Normales (1838), Escuelas del Magisterio (1945), Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (1970) hasta que fueron formalmente integradas en el tejido universitario a comienzos de los años noventa del siglo XX. En este devenir histórico habría que detenerse en cuatro tiempos en relación a su aportación y modernización, a veces vuelta al pasado, por cuanto nos pueden ayudar a comprender el incierto presente y poder intentar imaginar algunas claves para el futuro. Estamos de acuerdo con el profesor A. Novoa cuando nos explica que se precisa de una “vuelta a las Normales” no en sentido estricto, pero sí en sentido lato. El proceso de creación de las Escuelas Normales es especialmente significativo en los años cuarenta del siglo XIX, siguiendo el modelo francés y con algunos ribetes de la Alemania prusiana, que continuará a lo largo de todo el siglo. En el caso de las de maestras, el inicio hemos de situarlo a finales de los años cincuenta; un proceso más lento, pero también más estable. Diferenciando claramente los dedicados a formar maestros de los dedicados a formar maestras, según los cánones morales y pedagógicos del XIX y buena parte del XX. Estos centros de “normalización”, interpretada ésta en un doble sentido: como instrumentos de socialización política, cultural y social y también como instrumentos de uniformización de los procesos, los recursos, las instituciones y los desarrollos curriculares, pueden ser analizados en tres claves interpretativas: institucional (precariedad); pedagógica (moralización) y política (profesionalización). La primera se explica por cuanto las Normales no tenían de Normales más que el nombre, por cuanto se dirigían a niños al objeto de reforzar los procesos culturales de alfabetización con un despliegue de recursos (materiales y humanos) sumamente precario; incluso hasta los espacios utilizados no eran propios sino prestados. Es un indicador de las limitaciones materiales del propio Estado que se está arrogando funciones públicas que, en buena medida, no podía ejercer por falta de medios. La segunda lectura pretende interpretar la formación de maestros como proceso de moralización para la socialización moral de la sociedad; el maestro ha de ejercer un papel ejemplar no solo en la escuela que regenta sino también, y, sobre todo, fuera de ella. ¿En qué consiste esa moralización? En “arreglar el impulso de la voluntad”, “purificar el corazón”, el “sentimiento del deber”, el “camino del deber y de la virtud” (Vega, 1988). Esa moralización pública es sobre todo social. Los grupos populares (el labrador, el artesano, el artista, el jornalero, etc..) tienen en la Normal el centro que los ha de preparar para la vida social. La tercera identidad de las Normales venía de la mano de la profesionalización de la formación docente que caracterizaba los procesos institucionales y curriculares de su propia oferta. Una caracterización que se concreta en aportaciones como la puesta en marcha de una

escuela pública aneja al centro de formación para el ejercicio práctico de los estudiantes; los propios maestros de las anejas también lo eran del programa formativo. Esta simbiosis se ha perdido en las últimas décadas a causa de la incorporación de la formación al tejido académico y especulativo universitario. Es decir, la formación de maestros ha ganado calidad formativa (docencia e investigación) pero ha perdido el enlace estrecho con la realidad de la escuela.

Un segundo tiempo de las Normales se circunscribe al proyecto republicano de formación de maestros en los años treinta del siglo XX. Se trata del Plan Profesional de 1931 cuya identidad prioritaria sería justamente la “profesionalización”, interpretada en un triple sentido. Por una parte, se debe a la orientación del plan de estudios tanto en términos institucionales como curriculares y temporales. Por primera vez el plan de estudios no sería enciclopédico sino pedagógico, dada la exigencia de Bachillerato para el acceso a la formación, concentrando sus esfuerzos curriculares en pedagogía, organización escolar, historia de la educación, metodología de enseñanza, estudio de sistemas educativos internacionales, filosofía, psicología, geometría, geografía, francés, dibujo, etc... Un proceso formativo de 3+1, siendo el último año el dedicado a la formación práctica en la que colaboraban tanto las escuelas públicas anejas como la universidad y la inspección escolar. Por otra parte, el cuadro docente de formadores procedía, en buena parte de las iniciativas, del movimiento institucionista a través de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. El segundo sentido de la profesionalización venía de la mano del fuerte impacto de los componentes formativos de carácter práctico, especialmente en el último año de formación dedicado exclusivamente a la observación, preparación de clases e intervención con responsabilidad en las propias escuelas públicas anejas o las que eligiera la inspección escolar. No obstante, el “profesionalismo” no se circunscribía al carácter del plan de estudios o el desarrollo práctico del último año de formación, sino que actuaba como eje transversal de todo el plan formativo. Destacar los componentes didácticos de las materias culturales y los “trabajos de seminario” dedicados a temáticas escolares específicas como la educación de párvulos o la escuela rural (Molero, 2009). Un tercer tiempo histórico vendría de la mano de la dictadura franquista que articula un recambio institucional y curricular del proceso formativo con fuerte carga histórica (tradicional), patriótico e ideológico, una vez superadas las consecuencias de la Guerra Civil que afectó especialmente a Normales e Institutos; muchos fueron cerrados durante esos años y algunos ya no volverían a abrir sus puertas. El primer paso normativo de las nuevas autoridades fue la derogación del Plan Profesional a través de Orden de 13 de julio de 1940; suponía la vuelta al Plan Bergamín de 1914. Se articula el Plan Bachiller en 1940 mediante el cual cualquier estudiante con el título de Bachiller podría ejercer de maestro aprobando algunas materias como historia sagrada o música. En 1942 se aprueba el Plan Provisional de Magisterio que permitía comenzar los estudios de maestro a los 12 años (un gran retroceso) a la vez que articulaba un plan de estudios de 4 años (3 de cultura general y 1 de práctica profesional). La Ley de Educación

Primaria de 1945 acometería la reforma propia del régimen con estabilidad hasta 1971. A nivel institucional se liquida definitivamente la denominación de Escuelas Normales y se incorpora el de Escuelas de Magisterio. El nuevo modelo de formación se caracteriza por la exigencia de acceso con título de Bachiller Elemental, previo examen de ingreso y tener 14 años de edad. El plan de estudios se conforma para 3 años con un diseño curricular que combina disciplinas formativas o culturales (lengua, ciencias de la naturaleza, etc.), doctrina y prácticas religiosas, formación en los principios del movimiento, estudios profesionales (pedagogía, metodología, organización escolar, historia de los sistemas educativos, prácticas) y asistencia a campamentos y albergues (Vega, 2010). Un modelo de formación tradicional, patriótico e ideológico pero que, como se comprueba, influenciado por el plan republicano. Lo profesional sigue interpretándose como el carácter psicopedagógico de la formación curricular a la vez que la profesionalización también está directamente vinculada con la escuela práctica, las Anejas. Es decir, a pesar del tradicionalismo y de las menores exigencias culturales y de edad, sigue manteniéndose la dimensión profesional de la formación, la seña de identidad de la formación en las Normales.

2.2 El ciclo de reformas previo al EEES. De los profesores a los maestros

Una vuelta a las Normales y, en cierto sentido, al Plan Profesional republicano, se opera con la efímera reforma de 1967 que refuerza, en términos curriculares, la dimensión profesionalizante del plan de estudios en cuanto que exige bachiller superior de entrada, el tercer año de formación se dedica íntegramente a capacitación práctica, se introducen seminarios y cursillos de especialización y también se reincorporan materias de didácticas especiales. No obstante, lo más innovador y sorprendente serán dos medidas “polémicas” vistas y analizadas en perspectiva histórica. Por una parte, la regulación del conocido como “acceso directo” que el socialista J. M^a Maravall eliminaría cuando en los años ochenta ejerció la cartera de educación bajo la presidencia de Felipe González. Esta medida permitía que, en principio, hasta un 30 % de los estudiantes de magisterio pudiera acceder directamente al ejercicio profesional en base a su trayectoria académica. Una medida bien intencionada y que se presentaba como un acicate para la mejora de la profesión docente. Sin embargo, dado el clima, las condiciones y la cultura escolar en el que se enmarca, lo que generaría fueron corruptelas y perversión de los procesos de formación. Además, sirvió para apoyar a los alumnos procedentes de las Escuelas privadas que accederían a la función docente en las escuelas públicas. La segunda aportación de la reforma viene de la mano del establecimiento, por primera vez, de una prueba de madurez al finalizar los estudios (Vega, 2010, 127-8) cuya estructura y contenido se convierten en precedente de la Selectividad fijada en 1974 a través de la Ley Esteruelas; la prueba se interpretaba como un mecanismo de igualación y madurez cultural en el acceso a la universidad. Tanto el carácter de esta prueba como su denominación y contenido serían objeto de legitimación política a lo largo de los años ochenta por parte del Partido Socialista Obrero Español.

La reforma educativa por excelencia de la fase tecnocrática del régimen franquista es la operada a través de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Esta reforma liquida definitivamente las Normales al crear las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica con la pretensión curricular de elevar el nivel de formación de los futuros docentes. No obstante, se quedaron en tierra de nadie. Para las universidades no tenían de universitarias más que el nombre, dado que carecían de nivel intelectual y pedagógico por una parte y de toda iniciativa de carácter investigador por otra. Para las escuelas y centros escolares la universitarización suponía teorización, especulación y alejamiento de la cultura escolar empírica; es decir, pérdida de su gran identidad: la profesionalización. Para aumentar la indefinición, la reforma red denominaba a los profesionales de la docencia de enseñanza primaria; ya no serían más maestros sino profesores, un término de mayor estatus académico, pedagógico y social. La formación permanente también se retiraba del sistema educativo y las escuelas al asignarse a los Institutos de Ciencias de la Educación; centros universitarios pensados para la investigación pedagógica y la formación de profesores. Es este el origen de la incertidumbre y el aislamiento institucional, social y académica que desde entonces sufren los procesos y programas de formación de docentes; los dos mundos separados. El de la formación, por un lado, incrustado en los marcos universitarios, y el del sistema educativo, los centros escolares, con sus lógicas, culturas y procesos al margen, del otro.

En la fase democrática hemos de computar dos procesos de reforma de interés. El de 1977 cuyo plan de estudios apuesta por un bloque de cinco especialidades (ciencias; ciencias humanas; filología; educación preescolar y educación especial), una formación práctica de carácter simbólico que se ejercerá en el tercer año de formación y durante un trimestre. La estructura curricular combina materias comunes para todas las especialidades y materias propias de especialidad. La segunda reforma curricular de esta etapa se produce en 1991 (RD de 30 de agosto), cuando el gobierno fija las directrices generales propias a través de las que establece las materias comunes (psicología, sociología, organización del centro escolar, nuevas tecnologías, teorías e instituciones educativas contemporáneas, etc.). La estructura curricular, para un plan de estudios de 192 créditos, de tres años, quedaría fijada de la siguiente manera: 22 % materias comunes; 54 % materias comunes de especialidad (teóricas y prácticas) fijadas por la universidad; un 12 % de obligatorias de universidad; y un 11 % de materias optativas. Un plan de estudios aplicado a partir de 1994 (reforzaría pretendidamente la dimensión didáctica de las materias enciclopédicas), en el que los componentes formativos de carácter pedagógico y profesional (la práctica) ocuparían un segundo plano formativo. No obstante, es la legitimación de los 7 maestros; una apuesta formativa por los maestros especialistas porque en esta reforma ya se vuelve al concepto “maestro” para definir al docente de la educación infantil y educación primaria, reservando el de profesor para el docente de la educación secundaria.

3.1 EL PROCESO DE BOLONIA Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS. UNA LECTURA PEDAGÓGICA

3.1 Los fundamentos políticos del Plan Bolonia

Como ya puso de manifiesto el estudio de Eurydice de 2009, España fue uno de los países de la Unión Europea que implantó los ECTS a través de normativa legislativa aprobada, además, por el gobierno central. El diseño político del Proceso de Bolonia se expresa, pues, a través del Decreto de 2007 en el que se apostaba por unos Grados de 240 créditos dedicados al desarrollo de enseñanzas y actividades con orientación profesional; el Máster ofrecería una formación avanzada y/o especializada. Sin embargo, un nuevo Decreto del gobierno sobre la ordenación de las enseñanzas de Grado y Postgrado introdujo cambios significativos en 2015. Por una parte, los Grados han de tener un carácter generalista y básico en la formación ofertada mientras que los Másteres ofrecerán contenidos de especialización. Por otra parte, los planes de estudio comprenderán entre 180 y 240 créditos; incorporando flexibilidad en la composición tanto de Grados como de Másteres; todo lo cual lleva aparejado un escenario de conflicto e inquietud al apostar por una universidad “a la carta”. No obstante, la Secretaría General de Universidades, previo acuerdo del Consejo de Universidades acaba de publicar una Resolución en la que informa de los Grados que, por regulación sectorial o por estructuración universitaria, disponen de un plan de estudios de 240 ECTS. Por tanto, la conferencia de rectores ha impuesto su criterio de que no se modifiquen los actuales planes de estudio. La estructuración más europea del 3+2 se reserva para los grados que se creen a partir de ahora.

Siguiendo con las modificaciones normativas, un nuevo decreto publicado en enero de 2015 regula los requisitos y condiciones de expedición del SET (Suplente Europeo al Título), modificación que a tenor de la propia disposición legal “ha sido reclamada, en reiteradas ocasiones, por la comunidad científica, así como por las universidades, la sociedad civil y el tejido empresarial español que proyecta su actividad comercial en el extranjero”. En el curso 2015-16 se inició su expedición dado que la primera cohorte de graduados se produjo al finalizar el curso 2014-15. El Marco Español de Cualificaciones en Educación Superior (MECES), elaborada en base al EQF (European Qualifications Framework), incluía también el Decreto referido.

MECES		EQF. Niveles
Títulos	Niveles	
Técnico Superior	1	5
Grado	2	6
Máster	3	7
Doctor	4	8

Tabla 1. Equivalencias MECES-EQF

El Ministerio de Educación ha presentado, pues, el correspondiente informe para que los títulos sean reconocidos en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (la EHEA). Sin embargo, todavía no se ha logrado el reconocimiento a nivel profesional, dado que ello depende del informe y cumplimiento de los requisitos exigidos por la Agencia que gestiona y coordina el EQF. Es decir, los títulos universitarios españoles están reconocidos en el marco de la Educación Superior pero no en el marco de las cualificaciones profesionales. Por tanto, nuestros titulados tendrán problemas si desean presentarse, por ejemplo, a concursos o licitaciones de obras en otros países europeos. Una situación de la que estos días se está haciendo eco la prensa y que el Ministerio de Educación promete resolver cuando el escenario político general presente mayores cotas de estabilidad.

3.2 La planificación de los procesos docentes

Las prácticas pedagógicas de aula deben estar planificadas y publicadas en los medios universitarios correspondientes a través de las Guías Académicas, al objeto de facilitar una información detallada sobre el contenido y criterios que la actividad docente seguirá, y que se interpreta como valiosa para el alumno en su toma de decisiones. Las Guías recogen las “fichas de planificación” individuales de cada materia y de cada profesor encargado de impartirla. Paradójicamente el diseño de esas “fichas” (tomando como ejemplo el proceso seguido en la Universidad de Salamanca), se inició desde la Facultad de Geología y no desde la Facultad de Educación, subrayando de esta manera la falta de liderazgo de las facultades de educación en un terreno que, según dictado de la lógica y la racionalidad académica, debiera ser epicentro de liderazgo y fuerza motriz del cambio e innovación pedagógica en relación al proceso de Bolonia. El contenido de estas fichas recoge información sobre la asignatura (tipo, ubicación, objetivos, competencias, programa curricular, metodología, técnicas, bibliografía), las tareas a realizar (actividades, técnicas), la evaluación (criterios, instrumentos, recomendaciones, computación), el profesor y la organización del tiempo escolar.

No obstante, aún queda bastante camino por recorrer hasta llegar a conseguir que estos instrumentos de planificación tengan la objetividad y plasticidad que requiere la rigurosa planificación docente con elementos objetivos y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. En algunos casos, los programas no pasan de ser unas indicaciones

curriculares que no superan las 31 palabras; en otros, la evaluación no es más que alguna pretensión evaluadora sin el rigor que requiere el uso de criterios y sistemas de ponderación objetivos que el alumno pueda conocer al iniciarse el curso. En otros casos, las tareas académicas se confunden o equiparan a los criterios de evaluación. También nos encontramos con fichas en las que la bibliografía de referencia o consulta adolece de falta de actualización. Por tanto, en buena parte de los casos, una cosa es la cumplimentación “formal” de las fichas de planificación académica y otra, en casos antagónicos, la actividad real desarrollada en las aulas (en buena medida, ésta depende del día a día, sin un previo proceso de planificación). Sin planificación, la calidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje no es más que un deseo o un elemento más del discurso.

3.3 Las metodologías de enseñanza/aprendizaje

Uno de los grandes ejes de la reforma de la educación superior auspiciada por el Proceso de Bolonia se refiere al cambio de metodologías de enseñanza/aprendizaje. Se propone pasar de la enseñanza al aprendizaje; de la exposición académica a la participación del estudiante en su proceso de adquisición de competencias; del conocimiento dirigido al autoconocimiento; de enseñar conocimiento a enseñar a aprender; de un docente instructor a un profesor orientador y asesor; de una educación pasiva a una educación activa. Un paradigma, que dicho sea con perspectiva histórica, ya anunció y aplicó, en su momento, la corriente de renovación pedagógica de Escuela Nueva.

No obstante, este cambio de perspectiva metodológica no está siendo nada fácil para los actores académicos (profesores y alumnos). Así, a los profesores de la “vieja escuela” nos resulta difícil no enseñar y a los alumnos les supone un gran esfuerzo despegarse del programa de contenidos ultimado y preparado para ser aprehendido y reproducido en las condiciones que la academia le exija. Estamos ahora en un proceso de transición hasta la adaptación definitiva a las nuevas exigencias didácticas, sin perder de vista la calidad de la enseñanza y la formación.

Bien es verdad que estas nuevas formas metodológicas pueden ser aplicadas en las aulas de dos maneras, como mínimo. Por un lado, con rigor, dedicación, grandes esfuerzos organizativos que se expresan en pluralidad de tareas académicas (lecturas, presentaciones, debates, textos en línea, etc..) y acompañadas todas ellas de actuaciones expositivas; es decir, de calidad en la búsqueda de los objetivos de aprendizaje por veredas nuevas. Esta fórmula requiere mayor dedicación docente que la planificada para el alumno. Por otra parte, también puede quedarse en la superficialidad y ser aprovechada para hacer “como si” se aprendiera, se evaluara, se enseñara, etc., pero que, en el fondo, no es más que una manera de “entretenernos” en el aula con vídeos, diapositivas, pizarras digitales, búsquedas de información, proyección de experiencias, etc.. que pueden conducir a lo que algunos consideramos una suerte de “*my opinion is*” sin que, en realidad, se produzcan avances en el conocimiento y en la formación. Por tanto, que el Proceso de Bolonia sirva

para ofrecer una formación más cualitativa, personalizada, constructiva y formadora, depende, en buena medida, de las concepciones y convicciones del docente (el formador).

3.4 Los medios y recursos técnicos de apoyo

No es menos cierto que las nuevas dinámicas pedagógicas requieren no sólo mayor dedicación a los procesos de enseñanza/aprendizaje y sabiduría nueva en los cuerpos docentes, sino también un mayor nivel de aportación de medios y recursos y, sobre todo, su actualización, para estar a la altura de las demandas y conocimientos tecnológicos con los que los alumnos llegan a las aulas. Las pizarras digitales, las bases de datos, la WEB, los buscadores, etc., se convierten en instrumentos pedagógicos de uso imprescindible. Pero no se trata tanto de las TICs como cultura escolar, sino de la cultura de las TICs; es decir, verlas e interpretarlas como herramientas y recursos pedagógicos que facilitan, que motivan y que ayudan al docente y al alumno, pero que no sustituyen o reemplazan a los actores. La pizarra digital y el encerado deben seguir estando juntos en las aulas.

3.5 Los procesos de evaluación/formación. El portafolios (evidencias)

La carpeta docente para la ordenación y protección de materiales pedagógicos (evidencias), objeto de evaluación del proceso formativo del alumno, fundamentado en la investigación-acción y de dilatada trayectoria histórica, se ha puesto de “moda” con el Proceso de Bolonia. Se pretende con ello agrupar todos los materiales y tareas de seguimiento del proceso formativo. Ha de incluir, por tanto, los exámenes, los trabajos, las lecturas, las respuestas de los alumnos en herramientas virtuales como el “texto en línea”, anotaciones de asistencia y participación, síntesis de prácticas (internas o externas) y cualquier otro recurso o tarea material de seguimiento de los procesos educativos de aula. La síntesis y expresión del portafolios se plasma en la tradicional “ficha del profesor”. Dado que se trata de “material sensible” porque entra en juego la confidencialidad (tanto del alumno como del profesor) y la libertad de cátedra, se ha planteado cierta reserva a la hora de facilitar algunas de estas evidencias a las unidades de calidad de las universidades para incorporar a los informes pertinentes y a los procesos de acreditación.

Además de las evidencias empíricas de los procesos de formación y evaluación, lo que más nos debe preocupar son los criterios y métodos de evaluación de los aprendizajes y, por tanto, de la adquisición de las competencias previstas en los procesos de planificación de la función docente. Los primeros no siempre están presentes y explicados, por tarea, en las fichas de planificación docente; cuando el profesor los recoge puede ser de manera genérica o precisa (por tarea objeto de evaluación). No obstante, se suele confundir la tarea con el criterio de evaluación, de tal forma que la lectura de un libro o un artículo, o la realización de una actividad práctica, se convierten en el criterio de valoración y, sin embargo, son condiciones materiales básicas o tareas necesarias. El criterio de evaluación debe enfocarse al diagnóstico del avance del conocimiento, la aportación personal y la construcción/elaboración que ha supuesto la realización de la tarea.

Otro de los aspectos de planificación y organización académica que debe ser aquilatado es la metodología de evaluación, en varios aspectos. Por una parte, en la concepción y aplicación de las pruebas de evaluación; éstas deben tener carácter instructivo y formativo y no solamente probatorio (notarial). Además, las fórmulas de computación deben ser rigurosas, plurales y cuantitativas para que puedan realmente medir todo el conocimiento generado a través de las distintas actividades académicas (presenciales y no presenciales). El “polinomio” de ponderación de elementos sometidos a valoración debe estar, además, explicitado en las fichas de planificación para que el alumno tenga la oportunidad de conocerlo con antelación a la realización de las pruebas o seguimiento continuado de los procesos de aprendizaje. Y, como no, ha de recoger las modalidades de evaluación para tener en cuenta las situaciones personales y laborales de los estudiantes; el estudio a tiempo parcial o a tiempo completo.

En definitiva, a nivel curricular hemos pasado formalmente de formar un maestro especialista (música, educación física, audición y lenguaje, idiomas, educación infantil, educación primaria, etc..) a un maestro generalista (de etapa); en cuyo plan de estudios priman los contenidos de matemáticas, lingüística y ciencias naturales; un pretendido trabajo pedagógico por competencias pero que las prácticas (institucionales y de aula) siguen ordenándose en base a las materias o asignaturas; la formación profesional o práctica (con un modelo eminentemente empirista) está en el entorno de un 20 % del total de la formación (incluyendo el Trabajo Fin de Grado). El nivel de conformación autónoma del currículo, por parte de alumno, es mínima; bien es verdad que con unos grados masificados la organización institucional resultaría compleja y muy costosa. Por tanto, estamos ante un modelo de formación vertical, paternalista e inercial. Se trata de “reformular todo para que no cambie nada”.

4 I LOS CAMBIOS QUE REQUIERE EL MODELO PARA SU ADAPTACIÓN EFECTIVA A LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

4.1 La perspectiva política

Los centros universitarios encargados de la formación de maestros son directamente un producto de las contingencias históricas. Se mantiene la tradición “normalista” de un centro formador por provincia; ahora llamadas Escuelas Universitarias de Educación/Magisterio con la apuesta universitaria por las Facultades de Educación/Ciencias de la Educación y otras denominaciones similares, conformada de manera autónoma en los años noventa del siglo pasado. En algunos casos éstas han subsumido aquéllas. Por tanto, disponemos de unos marcos institucionales de formación con estatus, carácter y funcionalidad diferencial. Se hace necesario un proceso de claridad funcional y uniformización institucional para asemejarnos a lo que ocurre en los países de nuestro entorno como Francia o Italia.

Pero no sólo se requiere un recambio formal de carácter institucional, sino también

de política; es decir, los centros de formación de maestros y docentes están enmarcados en las estructuras universitarias de las que depende su organización y funcionamiento, al igual que cualquier otra Facultad. No obstante, sin perder de vista el carácter y dependencia universitaria, sería conveniente una mayor vinculación con las políticas educativas y menos con las de carácter universitario. En este sentido, sería mucho más provechoso y funcional el que se incorporaran a las políticas del ministerio de educación y de las consejerías regionales de educación para acercar más los procesos formativos a los procesos escolares de educación.

4.2 A nivel estructural

Si tenemos en cuenta lo que ocurre en los países de nuestro entorno europeo tendríamos que acercar nuestra estructura académica a la suya para favorecer tanto la movilidad como la mejora cualitativa de la formación. Y uno de los elementos que va en esa línea es la apuesta por el 3+2. Un grado generalista en ciencias de la educación, fundamentación y metodología y un postgrado de carácter profesionalizante que profundizara en las metodologías didácticas y en la formación profesional desde la escuela y para la escuela. El MIR que proponen algunos pensadores y políticos solamente vendrá a reforzar la crisis, la inercia y la limitada calidad formativa que caracterizan los actuales procesos de formación de los centros universitarios españoles. Tomemos como ejemplo Finlandia, Francia e incluso Portugal. Si esta adaptación se hace con planes complementarios de becas y ayudas al estudio no tiene por qué ser incompatible con el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y el incremento de tasas de matrícula. Es decir, nuestra apuesta es hacia la masterización de la formación de maestros por sintonía internacional y exigencias del contexto europeo. Lo que supone repensar y actualizar el derecho “universal” a la educación; o mejor dicho, sus condiciones de aplicación, especialmente en el acceso.

Ahora bien, esta masterización debe ir acompañada de un cambio de modelo de acceso a los programas de formación. Dada la dependencia de las políticas universitarias, el acceso a la formación para la docencia ha sido, y sigue siendo, el mismo que para el acceso general a cualquier estudio universitario. La tradición decimonónica de la reválida (la prueba de grado para obtener el título de Bachiller en Artes), fue sustituida en 1974 por la Selectividad en la fase tecnicista del franquismo, al objeto de seleccionar a los alumnos en la expansión de la demanda social de educación que se produce a lo largo de la década de los setenta del siglo pasado. No obstante, la política socialdemócrata legitimará esta prueba a lo largo de los años ochenta por entender que combinaba adecuadamente la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación con componentes culturales y de madurez personal y social para el acceso a las universidades, dado que la posesión de los conocimientos necesarios ya estaba garantizada por la aprobación de los alumnos por parte de los profesores de bachillerato. A finales de los años noventa se cambia la denominación por el de PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) y en 2008 se actualiza por exigencias

de la LOE de 2006. Por tanto, en las cuatro últimas décadas, esta prueba ha servido para justificar el acceso homogéneo a las universidades en España. Una confrontación entre madurez y selección (Vega, Hernández, 2015, 118-19), dado que ni seleccionaba ni garantizaba los conocimientos necesarios que requerían los estudios universitarios. La nueva prueba de acceso general y uniforme a la universidad se articula en sendas Orden ministerial de 26 de diciembre de 2016 y la consiguiente regulación y aplicación en los ámbitos regionales del país; en el caso de Castilla y León la Orden es de 26 de enero de 2017. Una regulación que parte de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación) (2013) aprobada por el Partido Popular actualmente en el gobierno. De esta nueva regulación vertical del acceso a los estudios universitarios tenemos que poner de manifiesto algunas especificidades. Por una parte, la flexibilidad para con los alumnos procedentes de los estudios profesionales que podrán acceder sin la superación de las pruebas; afecta directamente a la demanda de estudios de formación de maestros dado que en torno a un 35 % de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria (en la Universidad de Salamanca) están accediendo al estudio de los Programas Curriculares sin haber pasado por las pruebas. En segundo lugar, la apuesta por los estándares de aprendizaje que interpretamos como estándares competenciales. Y, en tercer lugar, la estructura de la nueva prueba; ahora red denominada EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad). Se inicia su aplicación a la finalización del curso 2016-17. Los alumnos se examinarán de 4 materias troncales del último curso de Bachillerato, a elegir; la aprobación se efectuará a partir de 4. Se seguirán ponderando las notas del Bachillerato (60 % , más el 40 % de la EBAU), con una exigencia final de 5. Por tanto, esta prueba ya es más competencial que cultural.

No obstante, teniendo en cuenta el contexto internacional, las exigencias de las sociedades del conocimiento, la globalización y la importancia del maestro como formador de la ciudadanía, consideramos desde todo punto de vista insuficiente el acceso general para el inicio de la formación en la carrera docente. Por otra parte, la literatura internacional nos explica la correlación positiva entre sistemas de acceso exigentes y específicos y alto rendimiento de los sistemas educativos (Tatto et al, 2010; Pearson, 2012; Mourshed, Chijioke & Barber, 2010; Auguste, Hihn & Miller, 2010). Otros autores argumentan que cuanto más exigentes son los estudios de formación de profesores en términos de calidad, más útiles resultan a los ojos de los estudiantes (Jakku & Niemi, 2011) y de la sociedad. Por tanto, es imprescindible e inaplazable repensar el acceso a los programas de formación de maestros para instaurar pruebas selectivas en dos tiempos y condiciones. Por una parte, en una primera fase habría que seleccionar a los alumnos más cualificados de la educación secundaria superior a través de los expedientes en las pruebas de EBAU; la perspectiva nacional. En una segunda fase, los centros universitarios de formación (las Facultades de Educación) tendrían que arbitrar una batería de pruebas que han de constar de comprobación de conocimientos pedagógicos, representación de la función

docente, currículo y entrevista para diagnosticar la estabilidad personal, motivación e interés por la educación. El objeto de las pruebas sería la garantía competencial, la motivación, estabilidad e interés educativo. Este es uno de los grandes componentes de reforma que apunta directamente a la superación de la crisis en la que se encuentra sumido nuestro actual modelo de formación, anclado en el conformismo, la inercia académica y la superficialidad cualitativa.

Un tercer componente de cambio, del que un elemento clave es el recogido en el punto anterior, viene de la mano de repensar y tomar medidas en relación con el refuerzo de la atracción cualitativa hacia la profesión docente. La exigencia de acceso es un gran potencial de atracción en sí mismo. No obstante, habría que favorecer y apoyar la mejora cualitativa de la atracción a través de campañas informativas sobre la importancia de la función docente, instaurar los incentivos por desempeño (implica y exige apostar por la evaluación del desempeño de los docentes) y mejorar tanto las condiciones prácticas del ejercicio profesional como las condiciones laborales del docente en cuanto mayor nivel de autonomía, confianza y responsabilidad en las prácticas organizativas y metodológicas.

En esta batería de medidas para mejorar los niveles competenciales de los alumnos y poder colocarlos con mejores condiciones en las sociedades del conocimiento, no podemos olvidarnos del modelo de reclutamiento. Las oposiciones de carácter decimonónico son altamente competitivas y no acaban de seleccionar a los mejores docentes para el ejercicio profesional, entre otras cosas porque son excesivamente empiristas y formales. En este proceso habría que confiar más en la autonomía de los centros, reforzar la colaboración entre centros escolares y centros formadores y que los formadores formen parte activa de los procesos de reclutamiento como ocurre en los países de nuestro entorno. Los países que son exigentes en el acceso son también sumamente flexibles en el reclutamiento (véase Francia, Finlandia, Singapur, etc.). Tal vez debamos volver al modelo personal de selección de docentes que pondrían en marcha los institucionistas a lo largo del proceso restaurador.

4.3 En el ámbito pedagógico/curricular

Ante el “mosaico cultural y personal” que conforman nuestras actuales aulas, es mucho más importante el clima socio-educativo que la enseñanza de contenidos. Por otra parte, en términos curriculares, se requiere reforzar las competencias genéricas de los programas formativos y reducir las de carácter enciclopédico. El docente necesita estrategias/herramientas organizativas, planificadoras, metodológicas, didácticas y sociales para poder ayudar a que el alumno sea capaz de discernir, discriminar, seleccionar, etc.; la información está colocada en los medios y mensajes (redes, webs, portafolios, medios de comunicación, etc.) y la gran tarea pedagógica es el análisis y el orden intelectual. Todo ello requiere nuevas estrategias metodológicas para que el alumno participe directamente en su proceso de autoformación como docente y lo haga de forma efectiva, interesada y motivada.

La masterización a la que hacíamos referencia anteriormente tiene que recomponer también las piezas curriculares del plan de estudios. El grado tendría que estar dedicado a currículo genérico, básico, general y de fundamentación en el amplio espectro de las ciencias de la educación. El postgrado debe estructurarse en relación curricular con las didácticas y metodologías específicas, la formación práctica (inicial, avanzada y final) con mayor experimentación clínica, mayor teorización y preparación didáctica y, finalmente, con responsabilidad. El tercer vector de la preparación profesional deberá ser la investigación o investigación-acción de carácter pedagógico.

La planificación de los procesos formativos es también un importante elemento de calidad de la formación. Esta debe ser objetiva y funcional. Incluyendo el programa curricular detallado, los criterios y condiciones de la evaluación, los medios de expresión y aprendizaje, las tareas académicas objeto de evaluación, etc..

5 I ALGUNAS REFLEXIONES EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS INTERNAS DE FORMACIÓN

El modelo tridimensional de cultura escolar que nos ofrece el profesor Escolano (2015) es un buen punto de partida para ayudarnos a fundamentar, explicar y actualizar el modelo de formación de maestros que ofrecen las instituciones universitarias formadoras. Una cultura escolar académica conformada por parte de los investigadores; una cultura empírica conformada por los docentes (los prácticos) y una cultura política que construyen los administradores. Esta trilogía ha tenido distinto protagonismo social y educativo a lo largo de los dos últimos siglos, con predominio de la cultura académica. No obstante, la etnohistoria, la hermenéutica y la antropología (las ciencias sociales) han propiciado una vuelta y revalorización de la cultura empírica construida a partir del trabajo práctico de los enseñantes en las aulas, tanto interno como externo (apropiación y adaptación de los cambios que se producen fuera de la escuela). Este nuevo enfoque interpreta la cultura escolar como saber práctico cuyo código “empírico” orienta los modos y comportamientos de los sujetos de la educación (docentes y alumnos). Bien es verdad que las universidades y centros de formación de maestros han conformado la cultura académica (teórica). No obstante, las Normales han ejercido también un papel destacado en la conformación de la cultura empírica en cuanto que la formación práctica/empírica (a través de la estrecha y cercana conexión con las Anejas) ejercía un papel preeminente en la construcción del “ethos” cultural del docente.

Por tanto, la revalorización de la cultura empírica de la escuela pasa por una recomposición de los modelos formativos de la cultura académica para recuperar el viejo “profesionalismo” de las Normales. El futuro pasa por recuperar parte del pasado; la vuelta a las Normales. Pretendemos un esfuerzo de “profesionalización” de la formación de maestros de tal manera que los componentes curriculares de los procesos metodológicos se incardinan y entrelacen con el sistema escolar; deben ser los “prácticos” los formadores

clave de la cualificación de la función docente. Además, los componentes de la formación práctica deben repensarse al objeto de que no sigan la senda del pragmatismo y el tecnicismo inercial, sino que incorporen ensayos, reflexión, observación activa, procesos investigadores, planificación didáctica e interacción grupal e institucional.

Presenciamos un escenario antagónico donde profesores aferrados a una lectura casi literal de diapositivas, acaban testimoniando carencias en la estructuración y expresión del pensamiento académico. Una *universidad digital* (bien entendida) sólo será posible si se erige sobre las bases sólidas de una *universidad analógica* que lejos de ser un arcano constituye su esencia nuclear (procesos de selección rigurosos, prevalencia de las ideas y discursos con fundamentación académica frente a las meras aplicaciones y utillaje tecnológico, acreditación de lecturas fundamentales de la disciplina, audacia investigadora, excelencia en la expresión en todos los registros... Elementos todos ellos exigibles, si bien en distinta concentración, tanto a estudiantes como a profesores). Nos estamos refiriendo a la tendencia, bastante presente en las prácticas formativas de aula, a que los “medios” enmascaren el “mensaje”. Demasiadas diapositivas, ordenadores, tabletas, aplicaciones, wikis pedias, pizarras digitales, etc...; una inflación de medios que produce cierta *alienación* y oculta las debilidades cualitativas del talento y la capacidad pedagógica que todo docente debe poseer.

Por otra parte, cuando analizamos los datos estadísticos que nos facilitan las unidades de calidad de las universidades (en este caso me refiero a la de Salamanca) comprobamos que en torno al 90 % de los alumnos de los Grados de Educación Primaria y de Educación Infantil aprueba en primera convocatoria, con una tasa de éxito del 95 % para Educación Infantil y del 85 % para Educación Primaria. Esto indica que un conjunto muy alto de alumnos aprueba la totalidad de asignaturas en primera convocatoria. Lo que nos indica también que un muy alto porcentaje de profesores aprueban a la totalidad de alumnos en primera convocatoria. Estos datos expresan algunas debilidades formativas del colectivo docente, porque los alumnos no son de alta cualificación de entrada. El problema de la calidad docente es un elemento fundamental del prestigio y consideración de las universidades, como acaba de poner de manifiesto la Fundación Conocimiento y Desarrollo en el ranking de universidades españolas que acaba de hacer público. Los procesos de reclutamiento de nuevos profesores de entrada (asociados, ayudantes, becarios, etc...) está “viciado” de raíz porque no responde a criterios de mérito y capacidad sino de “amiguismo” y cercanía social a las células de poder institucional.

6 | CONCLUSIONES

La perspectiva histórica de la formación de maestros nos informa de una política de sobreoferta institucional (ya convertida en inflación y que nos diferencia profundamente de los países de nuestro entorno), de un enciclopedismo curricular, de un nivel institucional

y curricular de carácter “secundario”, de un profesionalismo en la formación práctica, de una masificación de la demanda y de un acceso carente de requisitos específicos. Algunos de estos rasgos deberían ser mejorados para poder ejercer la función docente en las sociedades del conocimiento con más éxito.

Ha sido el Plan Bolonia (expresión del globalismo universitario en Europa) el que está intentando un cambio de paradigma educativo, del que depende el sectorial dedicado a la formación docente. Un pretendido cambio presenta una gran variedad de expresiones. Afecta al discurso (competencias, excelencia, rendición de cuentas, buenas prácticas, portafolio, estándares, etc.); a los medios técnicos (pizarras digitales y ordenadores frente al encerado); a los roles de los actores; a los métodos (favorecer el autoaprendizaje y no enseñar); a las estructuras académicas (grados, postgrados, acreditaciones, etc.); a la gestión administrativa (agencias, unidades de calidad, comisiones de garantía de calidad, etc.). Es el Plan Bolonia el que nos está “obligando” a trabajar por competencias y no por contenidos (las materias o asignaturas). No obstante, las prácticas de aula siguen mayormente ancladas en la tradición académica que se centra en la enseñanza, el contenido y el examen reproductivo; la pedagogía de las competencias *versus* la pedagogía del contenido todavía es una aspiración. Por otra parte, es que la competencia aporta algo nuevo al proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿Es que interpretamos todos lo mismo? ¿Es que nos ponemos de acuerdo en los componentes didácticos que requiere su aplicación? Y si no nos ponemos de acuerdo en su interpretación, ¿cómo lo vamos a hacer en relación a cuántas y cuáles? (Gimeno, 2009). Además, no será que ese pretendido autoaprendizaje y participación en el que se fundamenta la pedagogía de Bolonia, aparte del optimismo rousseaniano, sin estar garantizado, en el que se apoya, termine por forzar la formación de técnicos, mecánicos y recetarios y no creadores, pensadores, analistas, críticos, a partir de las lógicas “empiristas” en las que se expresa como decíamos antes.

La calidad de los programas de formación y del desempeño docente; el reclutamiento para el ejercicio profesional y la imagen y prestigio social del docente dependen, en buena medida, de un modelo exigente y cerrado de acceso a la formación y a la carrera docente, tal y como nos lo demuestran tanto la literatura académica internacional como las políticas educativas llevadas a cabo por países exitosos en base al programa PISA. Un modelo de acceso plural y competencial para seleccionar a los más adecuados para el ejercicio de la función docente en las sociedades del conocimiento. Debemos recuperar lo mejor de nuestro pasado para enfrentarnos a nuestro futuro en las mejores condiciones.

REFERENCIAS

Auguste, B., Hihn, P. & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. McKinsey & Company.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Escolano Benito, A. (2015). Aprender por la experiencia. La cultura escolar como práctica. En C. Colmenar y T. Rabazas (eds.), *Memoria de la educación. El legado pedagógico de J. R. Berrio* (109-132). Madrid: Biblioteca Nueva.

Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empírica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Edizione Volta la Carta.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Jakku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (eds.) (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Madrid: Kaleida.

Molero Pintado, A. (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*. Número 14, 85-94.

Mourshed, M., Chijoke., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.

Pearson, (ed.) (2012). *The learning curve 2012. Lessons in country performance in education*. 2012 Report. London: Pearson.

Tatto, M. T. et al (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA

Vega Gil, L. & Hernández Beltrán, J. C. (2015). Spain and France: Moving from Democratization towards Elitism in Access to Higher Education. In V. Stead (ed.), *International Perspectives on Higher Education Admission Policy. A Reader* (114-127). New York: Peter Lang Publishing.

Vega Gil, L. (1988). *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Vega Gil, L. (2010). La formación de profesores, elemento transversal en los estudios de Ciencias de la Educación. En J. M^a Hernández (ed.), *Cien años de Pedagogía en España* (125-134). Valladolid: Castilla Ediciones.

PROJETO LETRAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PAÇO DO LUMIAR/MA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 04/10/2020

Lucileide Martins Borges Ferreira

Mestra em Educação – Gestão do Ensino da
Educação Básica/UFMA
São Luís - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4629359948909379>

Leila Fernanda Mendes Everton Rego

Mestranda em Educação PPGEED/UFMA
São Luís - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/9803385073275428>

Paula Rennê Muniz Soares de Souza

Graduada em Pedagogia/UEMA
São Luís - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/9033447956690984>

Solange Cristina Campos de Jesus

Mestranda em Educação PPGEED/UFMA
São Luís - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/9266910228802737>

RESUMO: O presente texto faz uma abordagem de uma experiência formativa cuja finalidade foi a promoção de atividades didáticas para consolidar habilidades de leitura e escrita de alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos a partir de um estudo teórico-prático, realizado em colaboração com a gestão escolar da Unidade de Educação Básica Iguaíba, monitoras do Programa Novo Mais Educação e Coordenação de Alfabetização da Secretaria Municipal de Paço do Lumiar/MA. Utilizamos

como aporte teórico os autores: Soares (2003, 2004, 2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Oliveira e Castro (2008), Bajard (1992), dentre outros. Constatamos que o acesso dos estudantes à gêneros textuais diversificados, a formação de professores, a mobilização dos pais e o planejamento sistemático das atividades de leitura e escrita são ações fundamentais para garantia da alfabetização e do letramento. As oficinas de leitura e produção de textos sistematizados por meio de sequências didáticas e desenvolvidas pelo Projeto Letrar contribuíram para melhorar o nível de letramento dos alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Leitura. Escrita. Alfabetização. Letramento.

LETRAR PROJECT: AN INTERVENTION EXPERIENCE FOR LITERACY AND LETTERING IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN PAÇO DO LUMIAR / MA

ABSTRACT: This text approaches a formative experience whose purpose was the promotion of didactic activities to consolidate reading and writing skills of 6th and 7th grade students. The data were obtained from a theoretical-practical study, carried out in collaboration with the school management of the Basic Education Unit Iguaçu, monitors of the Novo Mais Educação Program and Literacy Coordination of the Municipal Secretary of Paço do Lumiar / MA. We used as a theoretical contribution the authors: Soares (2003, 2004, 2008), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Oliveira and Castro (2008), Bajard

(1992), among others. We found that students' access to diverse textual genres, teacher training, parents' mobilization and the systematic planning of reading and writing activities are fundamental actions to guarantee literacy and literacy. The reading and text production workshops systematized through didactic sequences and developed by the Letrar Project contributed to improve the literacy level of students in the 6th and 7th grades of Elementary School.

KEYWORDS: Formation. Reading. Writing. Literacy. Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

O ato de ler é essencial para ampliar a visão de mundo de uma pessoa, ele tem um caráter libertador para um povo, pois sua aquisição pode possibilitar a compreensão crítica de uma realidade e, conseqüentemente, sua transformação.

A leitura e escrita são, portanto, instrumentos essenciais para comunicação e interação, desenvolvidos ao longo da história para possibilitar a mediação entre as pessoas. São habilidades que precisam ser ensinadas na escola para que os alunos consigam utilizá-los em suas atividades cotidianas de forma competente. Assim, a instituição escolar precisa proporcionar aos seus estudantes inúmeras possibilidades em que a leitura e a escrita adentrem nas salas de aulas e permaneçam como práticas corriqueiras e indispensáveis para vida dos alunos.

Conforme afirma Bajard (1992), “a escola é o lugar da aprendizagem da leitura, a sociedade, o da sua utilização”. Como espaço privilegiado para aprendizagem da leitura, pois ainda encontramos muitas famílias em nosso contexto nas quais a presença do livro não é uma realidade frequente ou quase inexistente, a escola assume o papel de protagonista na construção de estratégias que ensinem, de forma significativa, as crianças e os adolescentes a lerem e escreverem.

Nesse sentido, com o intuito de atender a demanda oriunda da UEB Iguaíba, com 60 alunos do 6.º e 7.º anos dos Anos Finais, do Ensino Fundamental com habilidades leitoras e escritoras insuficientes para a etapa, partimos da seguinte problemática: Que ações podem ser desenvolvidas na UEB. Iguaíba para melhorar o nível de alfabetização e letramento dos alunos do 6º e 7º ano?

Definimos como objetivo geral: Contribuir para melhorar o nível de letramento dos alunos do 6º ao 7º ano do Ensino Fundamental da UEB. Iguaíba. E como objetivos específicos: Avaliar por meio de diagnóstico o nível de aprendizagem dos alunos e repensar novas estratégias de intervenções; Planejar juntamente com a gestão e os monitores do Programa Novo Mais Educação ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos alunos com baixo nível de letramento; Acompanhar as atividades pedagógicas e dar assistência técnica e pedagógica às monitoras do Programa Novo Mais Educação; Realizar formação continuada com todo o corpo docente abordando a temática: Práticas de letramento nos anos finais; Oportunizar momentos de aprendizagem dinâmicos nos quais

os alunos tenham acesso à leitura de gêneros textuais diversos e adquiram competências para produzi-los.

E em parceria com a gestão escolar e monitoras do Programa Novo Mais Educação elaboramos um projeto de intervenção denominado de LETRAR, cujas ações foram desenvolvidas, inicialmente, em 02 meses.

A proposta do Projeto Letrar foi contribuir para aprendizagem dos estudantes da Unidade de Educação Básica Iguaiíba, considerando que ser leitor e escritor competente, e saber utilizar os textos que circulam socialmente, são competências importantes para a construção da cidadania desses alunos.

2 | CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Discutir sobre a leitura e escrita tem se tornado cada vez mais uma tarefa arriscada, o receio em repetir conceitos acontece diante da gama de estudos e análises na área. Embora existam diversos trabalhos e estudos, ainda se percebe na prática a necessidade de intervenções pontuais na realidade escolar, que efetivem o sucesso dos alunos no processo de leitura e escrita. O desafio está em fazer acontecer intervenções metodológicas na sala de aula capazes de garantir que os alunos avancem no processo de leitura e escrita e desenvolvam habilidades de acordo com as expectativas de sua escolaridade e faixa etária.

A leitura e a escrita são consideradas habilidades que contemplam o processo de alfabetização e letramento. Soares (2003) conceitua-os como processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas que são interdependentes e indissociáveis: os dois podem e devem ocorrer simultaneamente.

O processo de alfabetização na perspectiva de Soares (2003) não se consolida quando a criança inicia a leitura e escrita de palavras, mas sim quando esta é capaz de fazer uso da linguagem oral e escrita, envolver-se em práticas sociais. Tendo autonomia para ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros textuais com diferentes finalidades.

Segundo Pellegrini (2001), para ler e escrever de verdade, não basta somente ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando sons às letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia a dia de forma a atender as exigências da própria sociedade, em outras palavras, é preciso promover o letramento tanto quanto a alfabetização. O letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele.

As intervenções metodológicas de leitura e escrita devem acontecer de forma a garantir aos alunos cada vez mais autonomia diante das inúmeras formas de linguagem dando ao aluno estrutura de pensamento, raciocínio e criatividade para ir até as entrelinhas

do texto. De acordo com Freire (1990), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer.

Souza (2017) afirma que leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta de sequência didática a partir da interação com textos inseridos no contexto real dos alunos, onde ao longo do processo de ensino aprendizagem os estudantes vivenciam e refletem sobre a importância, função, características linguísticas e estruturais dos textos para que ao final de cada sequência tenham autonomia para reconhecer e produzi-los com sentido e função social.

O processo de leitura e escrita favorece a autonomia para o aluno aprender e produzir seu conhecimento. É através da escrita que a criança poderá comunicar-se e deixar sua marca para a sociedade a qual está inserida. Portanto, ler e escrever são essenciais para a vida do aluno e tais processos devem ser consolidados.

3 | O PLANEJAMENTO COLETIVO DAS AÇÕES

Em novembro de 2017, a Unidade de Educação Básica Iguaíba solicitou apoio da Secretaria Municipal de Educação para intervenção pedagógica nas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental devido ao alto índice de alunos reprovados, cujas dificuldades demonstravam a não consolidação do processo de alfabetização, principalmente no que concernem às competências de leitura, escrita, interpretação e produção textual.

O primeiro diagnóstico realizado demonstrou que os 60 alunos avaliados não consolidaram o processo de alfabetização, apresentando dificuldades na leitura e produção textual. Após confirmação da demanda, por meio de diagnóstico, planejamos juntamente com a gestão da escola e as monitoras do Programa Novo Mais Educação um projeto de intervenção com vistas a atender as necessidades apresentadas pelos alunos em relação ao processo de leitura e escrita e, também dar suporte nas práticas pedagógicas dos professores (as) e monitoras do Programa Novo Mais Educação. O referido projeto de intervenção, por ora denominado LETRAR, teve início em 08 de janeiro de 2018, período em que os alunos estavam de férias das aulas regulares.

Antes de iniciar as atividades com os alunos, realizamos uma reunião com os pais para expor as dificuldades dos alunos e convidá-los a assumir o compromisso na garantia da frequência escolar dos adolescentes, tal compromisso foi formalizado por meio da assinatura de um termo de responsabilidade. Na ocasião, a Assistente Social da SEMED ministrou uma palestra aos pais sobre o papel da família na educação dos filhos.

Realizamos também um encontro formativo com as monitoras do Programa Novo

Mais Educação para refletirmos acerca dos níveis de letramento e dos gêneros textuais, com o intuito de provocá-las a utilizá-los em sala de aula de forma planejada e articulada.

Planejamos antecipadamente a recepção dos alunos, foi uma aula bem diferente daquelas que estavam acostumados a assistir. Utilizamos um trecho do filme “Mãos Talentosas” para darmos o pontapé inicial e fazer com que eles pensassem sobre suas potencialidades.

4 | AS INTERVENÇÕES: ENCONTROS FORMATIVOS, DIAGNÓSTICOS E OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Para execução do projeto de intervenção junto aos alunos, no intuito de melhorar o nível de aprendizagem, decidimos trabalhar no contraturno de sala de aula com oficinas de leitura e produção de textos sistematizados por meio de sequências didáticas usando como referência as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que defendem os gêneros textuais como instrumento para mediar o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita.

As aulas de reforço em práticas de letramento foram planejadas de forma coletiva com a participação das monitoras do Programa Novo Mais Educação, da Divisão do Ciclo de Alfabetização e da Coordenação Pedagógica da escola. As atividades foram elaboradas a partir de um determinado gênero textual, possibilitando assim, que os alunos conhecessem as características do gênero, identificassem sua função, desenvolvessem estratégias de leitura e compreensão e gradativamente comesçassem a produzi-los.

Durante os encontros, que ocorreram três dias por semana, no período, compreendido entre 08 de janeiro e 28 de fevereiro de 2018, com a mediação das monitoras do Programa Novo Mais Educação, tivemos o registro da frequência média de 44 alunos, divididos em três turmas que funcionaram no turno matutino, conforme descrição do quadro abaixo:

TURMA	MONITORA	QUANTIDADE DE ALUNOS
A	A	14
B	B	15
C	C	15

Quadro 01 – Quantidades de turmas e estudantes atendidos no Projeto Letrar.

Fonte: Produzido pelas autoras

Foram previstos 21 encontros, mas apenas 18 foram realizados. As atividades desenvolvidas com os educandos foram planejadas de forma coletiva com a participação das monitoras do Programa Novo Mais Educação, da Divisão do Ciclo de Alfabetização e da Gestora Adjunta. O trabalho focou o uso de gêneros textuais, possibilitando aos

alunos conhecerem as características do gênero, identificarem sua função, desenvolverem estratégias de leitura e compreensão e, gradativamente começarem a produzir. No decorrer do projeto foram realizados mais dois diagnósticos de leitura e escrita, cujos resultados foram apresentados e discutidos com a gestão escolar.

A intervenção no ensino regular foi iniciada com uma formação ministrada aos professores e professoras do 6º ano ao 9º ano, realizada no dia 09 de fevereiro de 2018 pela Divisão do Ciclo de Alfabetização, cuja temática foi Integração de Saberes, visando o desenvolvimento de práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental. Foram discutidas e elaboradas ações pedagógicas de acordo com cada área de ensino que provocassem a melhoria do processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Depois da experiência no período de férias, a equipe de monitores do Programa Mais Educação e a gestão escolar solicitaram a continuidade das ações do LETRAR no contraturno das aulas. A Coordenação do Ciclo de Alfabetização concordou, porém pontuou que as visitas de planejamento e monitoramento não seriam mais sistemáticas, uma vez que o ano letivo teria início e a Divisão teria outras demandas. Sendo assim, as ações foram estendidas até mês de junho de 2018.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que ler e escrever são habilidades essenciais para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos, consideramos que o Projeto Letrar trouxe contribuições para os alunos e professores da Unidade de Educação Básica Iguaíba, pois possibilitou: o acesso, no espaço escolar, a diversos gêneros textuais (piadas, poemas, entrevistas, notícias, paródias, etc.), explorando o potencial criativo dos alunos para produção de textos; a formação de professores apontando um norte para o planejamento docente; a organização pedagógica coletiva com as monitoras do Programa Mais Educação com vistas à construção de um planejamento que atendesse às demandas dos alunos do 6º e 7º anos; acompanhamento, in loco, da realização das atividades planejadas, junto com as monitoras do Programa Mais Educação; mobilização dos pais dos alunos para assumirem o compromisso de acompanhar os alunos no desenvolvimento do Projeto.

Além disso, constatamos que as atividades desenvolvidas pelo Projeto LETRAR contribuíram para melhorar o nível de letramento dos alunos do 6º e 7º ano da UEB Iguaíba, fato constatado em último diagnóstico realizado que apontou os seguintes resultados: 88% dos alunos avaliados reconhece o gênero textual; 77% identifica a finalidade do gênero textual; 61% reconhecem as principais características do gênero; 44% estabelecem relações lógico-discursivas presente nos textos; 38% identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados; 61% identifica o assunto principal de um texto; 66% localizam informações implícitas em um texto; 100% alcançaram o nível alfabético de escrita; 33% conseguem produzir um texto a partir de uma dada situação.

Ressaltamos que, diante dos resultados que obtivemos e do tempo no qual desenvolvemos as atividades do projeto, as estratégias metodológicas foram eficazes e atenderam às demandas específicas do grupo de estudantes participantes. Portanto, acreditamos que se o projeto tivesse sido realizado no início do ano letivo, os resultados alcançados seriam ainda melhores.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Afinal, onde está a leitura?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.º 83, p. 29-41, Nov.1992.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRARO, Alceu Ravello, História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**, 2ª ed. – São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento**: O uso da leitura e da escrita como prática social. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013

OLIVEIRA, João Batista Araújo e, CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula**: tipos e gêneros textuais. 3ª Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PELLEGRINI, Denise. **Ler e escrever de verdade** – edição 145-09/2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> Acesso em: 17/12/2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura do professor, leitura do aluno**: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. Disponível em: www.unesp.br. Acesso em 26 de novembro de 2017.

CAPÍTULO 14

AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROJETO DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA DA EEFM JOÃO MATTOS A OUTRAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

Data de aceite: 04/01/2021

Elizabete Távora Francelino

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEDUC

Elane da Rocha Nogueira Barros

Comissão de Direito Sistêmico da Ordem dos
Advogados do Brasil - OAB

José Iranildo Silva Sousa

Comissão de Direito Sistêmico da Ordem dos
Advogados do Brasil - OAB

Luiza Mônica Araújo

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEDUC

Maria Flávia Coelho Albuquerque

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEDUC

RESUMO: Este artigo tem como objetivo avaliar as contribuições do Projeto de Constelação Familiar da Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) João Mattos e sua expansão a outras escolas de Educação Básica. O projeto acontece desde outubro de 2016, uma vez por mês atendendo sistematicamente a alunos. Trata-se da proposta de diagnóstico e de um processo de reorganização e equilíbrio dentro dos sistemas aos quais pertencemos, tendo a família como a base de seu investimento terapêutico. Em maio de 2019 o projeto passou a atender os familiares dos discentes. A partir dos resultados obtidos com alunos da escola, da divulgação em eventos da Secretaria de Educação do

Ceará (SEDUC) e publicações com relatos de experiências o projeto se expandiu para mais unidades de ensino. Essa expansão contou com a colaboração de consteladores voluntários que já participam de projetos semelhantes como o Programa Olhares e Fazeres Sistêmicos que acontece no Fórum Judiciário de Fortaleza. A pesquisa teve como sustentação uma revisão bibliográfica com foco na experiência empírica em escolas públicas do ensino médio e na compreensão da teoria das Constelações Familiares Sistêmicas desenvolvida por Bert Hellinger e da Pedagogia Sistêmica de Marianne Franke-Gricksch. Foram analisadas três escolas que aderiram ao projeto. A investigação foi de natureza qualitativa/descritiva, fazendo uso da investigação-ação com o estudo de caso, usando os instrumentais de coleta de dados: entrevistas, observação sistemática e participante. Os resultados apontaram experiências positivas com a constelação na resolução de conflitos familiares, relações interpessoais e nos sistemas escolares. Os desafios apontados pelas escolas consiste no acompanhamento dos alunos que constelaram e na expansão a outras escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Constelação Familiar Sistêmica, Escolas, alunos.

THE CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES OF THE SYSTEMIC FAMILY CONSTELLATION PROJECT OF THE EEFM JOÃO MATTOS TO OTHER CEARÁ BASIC EDUCATION SCHOOLS

ABSTRACT: This article aims to evaluate the contributions of the João Mattos EEFM Family Constellation Project and its expansion to other

Basic Education schools. The project happens since October of 2016, once in the month attending systematically to students. It is the proposal of diagnosis, and a process of reorganization and balance within the systems to which we belong, with the family as the basis of its therapeutic investment. In May 2019 the project began to serve the families of the students, and from the results obtained with students of the school, the dissemination in events of SEDUC and publications with reports of experiences the project expanded to more teaching units. This expansion counted on the collaboration of volunteer constellators who already participate in similar projects as the Program Looks and Systemic Making that happens in the Forum of Fortaleza. The research was supported by a bibliographical review focusing on the empirical experience and the understanding of the Systemic Family Constellation theory developed by Bert Hellinger and the systemic pedagogy of Marianne Franke-Gricksch. Three schools that participated in the project were analyzed. The research was qualitative / descriptive, making use of action research with the case study, using the instruments of data collection: interviews, systematic observation and participant. The results showed positive experiences with the constellation in solving family conflicts, interpersonal relationships and in school systems. The challenges pointed out by the schools are the accompaniment of the students who constellated and the expansion to other schools.

KEYWORDS: Constellation Systemic Family, Schools, students

Um dos grandes desafios para todos aqueles que convivem com adolescentes, seja no ambiente familiar ou escolar consiste em desenvolver estratégias de interação e promoção da saúde mental. Apesar das políticas públicas desenvolvidas nas últimas décadas para essa temática, nos deparamos com números crescentes de jovens com variados tipos de sofrimentos psíquicos. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) relatam que, um em cada cinco adolescentes enfrenta desafios de saúde mental.

É nesse contexto que o projeto de Constelação Familiar na EEFM João Mattos surgiu no segundo semestre de 2016, com o objetivo de contribuir para a saúde emocional e social dos alunos, além de foco na aprendizagem escolar. Trata-se de um método de diagnóstico, um processo de reorganização dentro dos sistemas no qual convivemos.

De acordo com seu idealizador, Bert Hellinger (2009) a constelação familiar é um método terapêutico, fenomenológico que vem conseguindo bons resultados na resolução e mediação de conflitos nas áreas familiar, jurídica, empresarial e escolar. Sua proposta na educação é a de diagnosticar os emaranhados que minam as relações entre alunos e professores, professores e professores, alunos e gestão, professores e gestão e destes com seus familiares.

Sua prática acontece através de atendimentos sistemáticos aos alunos com as mais diferentes demandas, desde comportamentos suicidas, autolesões, perdas traumáticas, abandonos, depressão, ansiedade dentre outros. O referido artigo tem como objeto de análise a execução e ampliação do projeto de constelação a outras escolas do Estado. No decorrer de dois anos foram realizadas pesquisas de estudo de caso que deram origem a artigos apresentados e publicados em revistas como na Revista de Estudos e Investigación

en Psicología y Educación, e no Colóquio Luso Brasileiro de educação em 2018, que teve como suporte metodológico a pesquisa bibliográfica com foco na experiência empírica, além da compreensão das teorias que fundamentam as constelações familiares sistêmicas, a do terapeuta alemão Bert Hellinger e autores da Pedagogia Sistêmica como Marianne Franke-Gricksch.

A relevância desse estudo se dá pelo fato de ser algo inovador e de grande destaque na resolução de emaranhamentos do sistema escolar e familiar de docentes e discentes. Além de oportunizar a outras escolas viverem experiências exitosas, trazendo à tona as causas dos conflitos e possibilitando a consciência para visualizar possíveis soluções. O interesse complementar é estimular o apoio por parte da Secretaria de Educação do Ceará para a sistematização dessa prática, como política escolar de apoio, já que se observa o aumento da participação de alunos nas sessões de constelação, como também da expansão do projeto para outras unidades de ensino.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram a pesquisa-ação, o estudo de caso e como instrumentos de coleta dos dados tivemos a entrevista, a observação sistemática e participante, se constituindo portanto como uma pesquisa de natureza qualitativa/descritiva. Foram acompanhadas a extensão das atividades na Escola João Mattos, e as vivências em três escolas da rede estadual: Escola Rogério Froes, Escola Polivalente José Walter, Escola de Tempo Integral Estado do Pará.

As leis sistêmicas que regem a constelação familiar As leis sistêmicas que regem as relações humanas representam uma bússola na condução dos relacionamentos humanos. São elas: o pertencimento, a hierarquia e o equilíbrio. A primeira delas, o pertencimento, diz respeito ao fato de que cada ser humano pertence a um grupo familiar e a sua ancestralidade. Segundo Bert Hellinger (2009), nossa lealdade é tão forte que está a serviço do sistema familiar para reparar as ordens que não foram seguidas em outra geração e que ameaça a continuidade e a força da família.

Quando a consciência desse fato permanece adormecida e a pessoa não se sente pertencendo, sua vida pode ficar em desequilíbrio, causando emaranhados. O primeiro grupo ao qual pertence o sujeito é a família. Na medida em que se desenvolve, outros grupos vão surgindo, e com isso, a necessidade de pertencimento do sujeito, como a escola. Franke (2005) faz-nos refletir sobre a lealdade familiar das crianças para com suas famílias. Ao realizar o seu trabalho na sala de aula com as crianças, percebeu que gradualmente conseguia ver nas crianças os representantes de suas famílias com suas leis, suas dinâmicas próprias e particulares, são crianças e alunos comprometidos de forma profunda com suas famílias. Daí a necessidade da escola e família caminharem juntos na resolução de conflitos.

A segunda lei se refere a hierarquia. A nossa própria condição biológica, nos submete a uma hierarquização, portanto, existe uma ordem hierárquica na qual quem nasce primeiro, tem precedência e deve ser honrado por aqueles que nascem depois.

Quando não honramos nossos antepassados, nosso equilíbrio vital fica comprometido. Por exemplo, quando o professor não honra seus pais e antepassados, não consegue também honrar os pais dos alunos, não os respeitam e, consequentemente, os alunos também não honram o professor. Então, muitas vezes a inabilidade do professor ou a intransigência do aluno é motivado por esse desequilíbrio. A terceira lei é a do equilíbrio. Existe uma dinâmica do dar e receber nas relações humanas.

Hellinger (2007), fala sobre os princípios das “Ordens do Amor” e aborda a questão do “Dar e Receber” como determinante para o equilíbrio nas relações interpessoais. O movimento de dar e receber é um movimento sincronizado, para não causar desequilíbrio na relação. No contexto da sala de aula, se o professor tiver uma postura muito permissiva com seus alunos, sua autoridade será abalada. As constelações familiares sistêmicas surgiram como práticas interventivas e mediadoras para solucionar as situações de conflitos que ocorriam no contexto escolar.

A Pedagogia Sistêmica é um movimento educativo que reconecta os vínculos entre os pais, docentes e alunos a favor da vida e ao serviço de algo maior. Percurso de ampliação do projeto Em 2019 as atividades de constelação que já aconteciam na escola João Mattos intensificaram-se. Tivemos mais consteladores realizando vivências de constelações em grupo e individual. O atendimento se estendeu para professores, familiares e gestão escolar.

O envolvimento e a credibilidade no projeto motivaram duas professoras a fazerem o curso de constelação familiar sistêmica, no intuito de compreenderem melhor as constelações e darem mais apoio aos alunos. Uma divulgação expressiva aconteceu na formação de um dos projetos que trabalham a saúde emocional dos discentes, que é coordenado pela Célula de Mediação e Cultura de Paz da SEDUC: Guardiões da Vida. Na ocasião estavam presentes representantes de quinze escolas, dentre eles :professores, gestores, coordenadores da SEDUC, do Projeto Diretor de Turma, psicólogos, professora e estudantes do curso de psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Foram apresentadas as experiências dos alunos no projeto de Constelação Familiar Sistêmica e foi realizada uma vivência com o terapeuta que já faz o trabalho na referida escola. Depois desse momento, os professores entraram em contato para saber como poderia ser articulada essa experiência nas escolas em que trabalham. À luz da pedagogia sistêmica, a vivência serviu como um diagnóstico de como os pais dos alunos não são incluídos no processo de resolução de conflitos.

Quem estava presente pode perceber a importância de incluir os pais no processo educacional, para a diminuição de atritos na honra seus pais e antepassados, não consegue também honrar os pais dos alunos, não os respeitam e, consequentemente, os alunos também não honram o professor. Então, muitas vezes a inabilidade do professor ou a intransigência do aluno é motivado por esse desequilíbrio. A terceira lei é a do equilíbrio. Existe uma dinâmica do dar e receber nas relações humanas.

Hellinger (2007), fala sobre os princípios das “Ordens do Amor” e aborda a questão do “Dar e Receber” como determinante para o equilíbrio nas relações interpessoais. O movimento de dar e receber é um movimento sincronizado, para não causar desequilíbrio na relação. No contexto da sala de aula, se o professor tiver uma postura muito permissiva com seus alunos, sua autoridade será abalada.

As constelações familiares sistêmicas surgiram como práticas interventivas e mediadoras para solucionar as situações de conflitos que ocorriam no contexto escolar. A Pedagogia Sistêmica é um movimento educativo que reconecta os vínculos entre os pais, docentes e alunos a favor da vida e ao serviço de algo maior. Percurso de ampliação do projeto Em 2019 as atividades de constelação que já aconteciam na escola João Mattos intensificaram-se. Tivemos mais consteladores realizando vivências de constelações em grupo e individual.

O atendimento se estendeu para professores, familiares e gestão escolar. O envolvimento e a credibilidade no projeto motivaram duas professoras a fazerem o curso de constelação familiar sistêmica, no intuito de compreenderem melhor as constelações e darem mais apoio aos alunos. Uma divulgação expressiva aconteceu na formação de um dos projetos que trabalham a saúde emocional dos discentes, que é coordenado pela Célula de Mediação e Cultura de Paz da SEDUC: Guardiões da Vida.

Na ocasião estavam presentes representantes de quinze escolas, dentre eles :professores, gestores, coordenadores da SEDUC, do Projeto Diretor de Turma, psicólogos, professora e estudantes do curso de psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foram apresentadas as experiências dos alunos no projeto de Constelação Familiar Sistêmica e foi realizada uma vivência com o terapeuta que já faz o trabalho na referida escola. Depois desse momento, os professores entraram em contato para saber como poderia ser articulada essa experiência nas escolas em que trabalham.

À luz da pedagogia sistêmica, a vivência serviu como um diagnóstico de como os pais dos alunos não são incluídos no processo de resolução de conflitos. Quem estava presente pode perceber a importância de incluir os pais no processo educacional, para a diminuição de atritos na escola e uma melhor aprendizagem do discente. Nesse mesmo contexto, fomos convidados a participar do II seminário Vincula-Família Escola, com o tema Família, Escola e Saúde Mental, promovido pelo Laboratório de Relações Interpessoais (LABRI) da Universidade Federal do Ceará (UFC) em abril de 2019. Juntamente com outras escolas convidadas, falamos sobre o processo vivenciado com o projeto Guardiões da Vida e com a Constelação na Escola João Mattos.

Outra atividade foi a participação no I Seminário Educando as Emoções, com o tema Diálogos Emocionais ocorrido na Escola Rogério Froés em Fortaleza em abril de 2019. Estavam presentes um representante do Conselho Tutelar, uma psicóloga, alunos do curso de psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), professores, membros da gestão escolar e consteladores. Nessa escola foi feita uma explanação da influência das

leis sistêmicas no sistema escolar, de como a lealdade invisível aos pais afetam o processo de aprendizagem. Também foram realizadas constelações com professores.

Um momento seguinte, a convite da professora representante do projeto Guardiões da Vida, aconteceu na Escola Polivalente do Bairro José Walter em Fortaleza, a vivência de constelação com alunos que já recebiam apoio da coordenação por apresentarem algum tipo de sofrimento psíquico. Com um número significativo de docentes envolvidos e beneficiados com a constelação, foi formado um grupo terapêutico de vivências e de aprofundamento da pedagogia sistêmica. Além da experiência na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, as constelações têm sido desenvolvidas também na Escola de Tempo Integral Estado do Pará.

O trabalho realizado nesta unidade escolar ainda é bastante tímido, pois a professora que vem realizando esse trabalho, assumiu sua carga horária como Professora Diretora de Tuma (PDT) e viu a possibilidade de realizá-lo, nesses horários disponíveis que são de três horas semanais, devido a evidente demanda. São realizadas rodas de conversas, desenhos gráficos como o genograma familiar e aplicação das constelações com bonecos de forma individualizada. Com o apoio da pedagoga e a equipe de profissionais do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado da escola, realizamos uma constelação familiar sistêmica com bonecos a fim de oportunizar a compreensão dela sobre suas demandas afetivas e emocionais para que pudesse interagir melhor e obter melhores resultados acadêmicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados sistematizados na pesquisa foram obtidos através de entrevistas, aplicação de questionários e observação participante da prática de constelação. Consoante Minayao (2004) o método da observação participante se constitui pelo fato do observador estar presente no momento em que o fenômeno acontece possibilitando uma interação com os observados, influenciando no contexto da investigação. O público na obtenção dos dados foram alunos, familiares, professores e gestores. Durante as experiências de constelação nas escolas, os alunos demonstraram dedicação e interesse em saber mais sobre a técnica. A participação permitiu que eles visualizassem aspectos de suas próprias vidas nos movimentos da constelação de grupo e individual.

A abordagem fenomenológica consoante Carvalho (2013), surge para repensar a realidade, na sua subjetividade, existencialidade e na transcendência do ser, já se pode olhar a vida como algo inerente à consciência, num grande desafio de ser algo inovador. Nos relatos das primeiras experiências com a constelação familiar, as informações nos mostraram que foram momentos positivos e que alguns professores e alunos procuraram a terapia por curiosidade em saber como acontecia, mas a maioria dos entrevistados buscou conhecer por estar vivenciando problemas na família. Também falam da surpresa

que foram as sensações e as cenas reveladas no grupo na hora da terapia. Vejamos as seguintes falas de professores e alunos:

“Busquei a constelação por curiosidade e também para entender questões familiares. Minha primeira experiência com a constelação foi impactante. Fiquei até assustada por ter sentido tão forte as sensações do sistema familiar que estava sendo constelado. Fui representar alguém ou algo do sistema da pessoa constelada e acabei sentindo vontade de rir, chorar e fui parar no chão sem forças para levantar. Foi muito forte. Eu entendi que era algo sobre abuso sexual. Cheguei em casa muito impactada. Passei dias só pensando no que tinha vivenciado” (Professora F)

“Foi um momento impar, até então eu não conhecia. A constelação fez eu entender o quanto é importante a gente perceber as heranças que nós temos em relação aos nossos antepassados (...). Eu pude perceber que é muito importante nós reverenciarmos essas pessoas para que a gente possa ter uma vida melhor. A constelação familiar me proporcionou mudanças na minha vida, um novo olhar no sentir, no fazer e no como eu me comportar nos momentos difíceis, me tornando uma pessoa mais feliz, mais centrada, uma pessoa, de certa forma, mais equilibrada emocionalmente” (Professora R).

“Na hora você tem uma experiência que te deixa surpreso porque é algo novo(...) porém depois, quando você começa a ter uma reflexão sobre, a gente vê que é algo muito importante (Aluno 1 Polivalente).

Os dados sistematizados na pesquisa foram obtidos através de entrevistas, aplicação de questionários e observação participante da prática de constelação. Consoante Minayao (2004) o método da observação participante se constitui pelo fato do observador estar presente no momento em que o fenômeno acontece possibilitando uma interação com os observados, influenciando no contexto da investigação. O público na obtenção dos dados foram alunos, familiares, professores e gestores. Durante as experiências de constelação nas escolas, os alunos demonstraram dedicação e interesse em saber mais sobre a técnica. A participação permitiu que eles visualizassem aspectos de suas próprias vidas nos movimentos da constelação de grupo e individual.

A abordagem fenomenológica consoante Carvalho (2013), surge para repensar a realidade, na sua subjetividade, existencialidade e na transcendência do ser, já se pode olhar a vida como algo inerente a consciência, num grande desafio de ser algo inovador. Nos relatos das primeiras experiências com a constelação familiar, as informações nos mostraram que foram momentos positivos e que alguns professores e alunos procuraram a terapia por curiosidade em saber como acontecia, mas a maioria dos entrevistados buscou conhecer por estar vivenciando problemas na família. Também falam da surpresa que foram as sensações e as cenas reveladas no grupo na hora da terapia. Vejamos as seguintes falas de professores e alunos: “Busquei a constelação por curiosidade e também para entender questões familiares. Minha primeira experiência com a constelação foi impactante. Fiquei

até assustada por ter sentido tão forte as sensações do sistema familiar que estava sendo constelado. Fui representar alguém ou algo do sistema da pessoa constelada e acabei sentindo vontade de rir, chorar e fui parar no chão sem forças para levantar. Foi muito forte. Eu entendi que era algo sobre abuso sexual. Cheguei em casa muito impactada. Passei dias só pensando no que tinha vivenciado” (Professora F)

“Foi um momento impar, até então eu não conhecia. A constelação fez eu entender o quanto é importante a gente perceber as heranças que nós temos em relação aos nossos antepassados (...). Eu pude perceber que é muito importante nós reverenciarmos essas pessoas para que a gente possa ter uma vida melhor. A constelação familiar me proporcionou mudanças na minha vida, um novo olhar no sentir, no fazer e no como eu me comportar nos momentos difíceis, me tornando uma pessoa mais feliz, mais centrada, uma pessoa, de certa forma, mais equilibrada emocionalmente” (Professora R).

“Na hora você tem uma experiência que te deixa surpreso porque é algo novo(...) porém depois, quando você começa a ter uma reflexão sobre, a gente vê que é algo muito importante (Aluno 1 Polivalente).

“No começo tive um receio de fazer mas durante a constelação fui sentindo coisas bem estranhas que não tinha sentido antes, perto do final eu achei uma maravilha ter feito a constelação e mudou bastante em mim, aprendi várias coisas” (Aluno 2 Polivalente).

Depois de conhecer a terapia através da participação, alguns dos entrevistados relatam a tomada de consciência que tiveram e a partir disso resolveram constelar suas próprias causas.

“Eu passei uns seis meses só participando de constelações de outras pessoas e então tive coragem de constelar algo meu. Na minha primeira constelação eu estava bem ansiosa. Meu corpo tremia. Eu acreditava que eu era a vítima, a coitadinha... A partir daí pude começar a pensar diferente sobre o meu problema. Pude ter um olhar mais amoroso sobre meu sistema familiar. Hoje consigo enxergar tudo com muito mais amor. A constelação traz luz para você enxergar” (Professora F).

“Foi uma experiência muito boa, me ajudou muito na parte emocional, no meu jeito de ver as coisas. Modificou-me pra melhor(...)antes de constelar o meu caso (tema) eu me sentia muito preso sem querer viver meu mundo, mas depois que eu constelei as coisas foram melhorando me sinto mais seguro com tudo e me vejo uma pessoa totalmente nova”(Aluno X).

“Quando fui constelada surgiu um problema pelo qual eu já tinha negado e apagado da memória, mas que, na verdade, era a raiz de muitos problemas que se agravaram ao longo da minha vida. Isso foi importante para eu me perdoar e ver o problema atual com mais maturidade para resolver (Professora Polivalente).

“Eu percebi que algumas coisas tinham que ser mudadas, o que eu senti na hora da constelação e fiquei sentindo depois. Em alguns momentos eu estava aflito e em outros eu estava muito feliz, outros momentos cheguei a ficar um pouco triste(...) Antes eu nem

percebia algumas coisas e depois eu passei a perceber (Aluno 1 polivalente).

Quando alguém tem um tema a constelar, significa que essa pessoa quer olhar o que está por trás, o que ela ainda não consegue ver naquela questão. A partir da constelação, ela vai tomando consciência e vai fazendo as conexões e a própria pessoa encontra uma resolução para o problema. Quando a pessoa que vem constelar algo, acha que o grande problema está no outro e o que se revela é algo que ela ainda não conseguia ter consciência. “No outro dia depois da constelação eu vi o quanto a relação com alguns da minha família estava afetada, o quanto eu precisava melhorar em relação a alguns da minha família. Então, isso foi de muito bom proveito para mim” (Aluno 1 Polivalente).

“Acho que além de perceber a origem de seus problemas, a constelação mostra que todos têm problemas inclusive os seus familiares. As pessoas têm a tendência a achar que somente elas têm. Não enxergam o próximo” (Comunidade 1).

“(…) a causa constelada era a vilã. Hoje posso enxergar como algo bom que eu precisei passar para ser quem sou. Hoje sou grata pelo que passei, pelas pessoas que me trouxeram as dores que me permitiram evoluir. E isso é muito libertador. É como se tirasse uma grande carga das costas” (Professora F).

“Antes eu me sentia culpada, eu tinha dúvida se tinha feito a coisa certa (...) Depois da constelação eu comecei a ver que existiam outros emaranhamentos que atrapalhavam. Já comecei a ter mais consciência das coisas. Nas constelações que eu passei, elas abriram muito a minha consciência até para eu não ter raiva das pessoas (...). Toda pessoa tem muito trauma dentro de si, tem uma criança ferida, tem muita coisa que muitas vezes ela não consegue externa lizar (...) a forma que consegue é aquela e você é o alvo”(Professora. G)

“Eu não entendia bem a minha família e eu tinha raiva por algumas coisas, depois de constelar eu entendo muita coisa, e hoje tenho até uma relação melhor com eles e com algumas situações” (Aluna J).

“Antes de constelar o meu caso (o tema) eu me sentia muito preso, sem querer viver meu mundo, mas depois que eu constelei as coisas foram melhorando, fui me sentindo mais seguro com tudo e me vejo agora uma pessoa totalmente nova. (Aluno X)

O tema do aluno (X) foi a relação dele com o pai. Nesse caso, a sua relação conflitante era expandida para o convívio escolar. Havia muita raiva acumulada e dor. Depois da constelação, em momentos de observação desses alunos constelados, pudemos perceber a leveza dele nas conversas com os colegas e na forma mais amigável que passou a tratar alguns professores. A fala dele revela isso, quando diz que “agora sou um garoto mais tranquilo, antes era muito explosivo com tudo, hoje consigo enxergar as coisas de um jeito bem melhor”.

Depois de presenciar uma constelação, há um processo de conexão das informações familiares que antes estavam desarticuladas. A figuração que se fazia dos problemas tem agora um novo olhar e uma nova compreensão que é o próprio indivíduo que desperta para isso.

“Percebi que tenho “muita, muita, muita coisa para constelar. Que existe muitos emaranhamentos. É como se as vendas tivessem saindo, sendo retirada. Dá um certo medo de adentrar nesse campo e mexer com essas coisas que estão lá guardadas(...), com essas dores que a gente já viveu, mas que não conhece direito, mas por outro lado, eu sei que tenho que passar por isso, que esse é o caminho. Então, eu vejo como uma necessidade”

(Professora G). “Já observei que é possível sim alcançar mudanças (...) não porque a constelação seja algo mágico, mas porque a mudança aconteceu na minha pessoa, no meu jeito de ver as coisas” (Professora S)

“Percebo-me mais receptiva a entender o comportamento das pessoas que estiveram presentes ou representadas na constelação que assisti” (Gestão 1)

Sinto-me mais leve perdoo a mim e aos envolvidos na minha vida diante do problema constelado” (Professora Polivalente) ” Vejo que eu sou um tipo de pessoa que evita demonstrar algo mal, mas hoje em dia eu noto que sou composto de ódio e piedade” (Aluno G)

“Depois da terapia passei a olhar para as pessoas com outros olhos, não julgar as pessoas assim que olhar pela primeira vez. Conversar com uma pessoa, nem que seja um “Antes eu me sentia culpada, eu tinha dúvida se tinha feito a coisa certa (...) Depois da constelação eu comecei a ver que existiam outros emaranhamentos que atrapalhavam. Já comecei a ter mais consciência das coisas. Nas constelações que eu passei, elas abriram muito a minha consciência até para eu não ter raiva das pessoas (...). Toda pessoa tem muito trauma dentro de si, tem uma criança ferida, tem muita coisa que muitas vezes ela não consegue externalizar(...) a forma que consegue é aquela e você é o alvo”(Professora. G)

“Eu não entendia bem a minha família e eu tinha raiva por algumas coisas, depois de constelar eu entendo muita coisa, e hoje tenho até uma relação melhor com eles e com algumas situações” (Aluna J). “Antes de constelar o meu caso (o tema) eu me sentia muito preso, sem querer viver meu mundo, mas depois que eu constelei as coisas foram melhorando, fui me sentindo mais seguro com tudo e me vejo agora uma pessoa totalmente nova. (Aluno X)

O tema do aluno (X) foi a relação dele com o pai. Nesse caso, a sua relação conflitante era expandida para o convívio escolar. Havia muita raiva acumulada e dor. Depois da constelação, em momentos de observação desses alunos constelados, pudemos perceber a leveza dele nas conversas com os colegas e na forma mais amigável que passou a tratar alguns professores. A fala dele revela isso, quando diz que “agora sou um garoto mais tranquilo, antes era muito explosivo com tudo, hoje consigo enxergar as coisas de um jeito bem melhor”. Depois de presenciar uma constelação, há um processo de conexão das informações familiares que antes estavam desarticuladas. A figuração que se fazia dos problemas tem agora um novo olhar e uma nova compreensão que é o próprio indivíduo

que desperta para isso. “Percebi que tenho “muita, muita, muita coisa para constelar. Que existe muitos emaranhamentos. É como se as vendas tivessem saindo, sendo retirada. Dá um certo medo de adentrar nesse campo e mexer com essas coisas que estão lá guardadas(...), com essas dores que a gente já viveu, mas que não conhece direito, mas por outro lado, eu sei que tenho que passar por isso, que esse é o caminho. Então, eu vejo como uma necessidade” (Professora G).

“Já observei que é possível sim alcançar mudanças (...) não porque a constelação seja algo mágico, mas porque a mudança aconteceu na minha pessoa, no meu jeito de ver as coisas” (Professora S) “Percebo-me mais receptiva a entender o comportamento das pessoas que estiveram presentes ou representadas na constelação que assisti” (Gestão 1)

Sinto-me mais leve perdoo a mim e aos envolvidos na minha vida diante do problema constelado” (Professora Polivalente) ” Vejo que eu sou um tipo de pessoa que evita demonstrar algo mal, mas hoje em dia eu noto que sou composto de ódio e piedade” (Aluno G)

“Depois da terapia passei a olhar para as pessoas com outros olhos, não julgar as pessoas assim que olhar pela primeira vez. Conversar com uma pessoa, nem que seja um, desconhecido, pois, muitas vezes estamos passando por um problema e tudo que a pessoa quer é um ombro ou alguém para ela desabafar. Acho que toda pessoa deveria sim, fazer uma constelação familiar (...). Amei, deveria chamar aquele homem mais vezes (Aluna 2).

Mesmo sem constelar algo do seu sistema, mas por ter participado do movimento de constelação de outra pessoa, a mudança já é perceptível nos presentes. É preciso seriedade e respeito ao sistema familiar que está sendo trabalhado. Na escola, diante de tantos adolescentes, no auge da sua mocidade, cheios de criatividade e brincadeiras, a terapia acontece com entrega e acolhimento do que está sendo vivenciado. No pós-constelação não há conversas desrespeitosas sobre o que viveram e a convivência entre os participantes da terapia passa a ser mais harmoniosa. Em um ambiente mais harmonioso a probabilidade de aprendizado pode aumentar. “(...) até mesmo depois da seção, logo após, e eu ainda nem havia refletido muito, comecei a perceber, tipo, (...) uma certa melhora na nossa relação (...) foi como se a gente tivesse vivido algo bem único (...)” Sinto se o grupo tivesse abrangido mais pessoas teria sido melhor (...) se mais pessoas tivessem feito” (Aluno 1 Polivalente).

“Na escola “eu era muito estressado, altamente explosivo, com qualquer coisa perdia cabeça, mas agora é diferente eu tento ver o lado da pessoa e consigo conversar sem me alterar” (Aluno X). “Ajudou para que eu enxergasse e me aproximasse mais de colegas que eu estava afastada e passei a ver com outros olhos os alunos que ali estavam participando da constelação. Contribuiu fazendo eu entrar cada vez mais em harmonia com meus colegas e professores” (Aluna 2 Polivalente). “Sinto que isso me ajudou no meu desenvolvimento escolar, antes sentia que algo estava errado no meu desempenho” (Aluna 2 Polivalente).

“A constelação nos faz perceber a necessidade de acolher os alunos. Muitos têm carências familiares, lacunas na vida que precisam ser supridas. Sinto-me necessária na vida deles como figura de paz e acolhimento (...). Hoje só tomo atitude de escuta (...). Deixo que eles falem, não intervenho com falas como antes(...), com falas direcionadas a simples aceitação. Mas agora a mudança vai partir da própria pessoa. (Professora Polivalente). Agora eu posso encarar cada pessoa como resultante dos comportamentos conjuntos de familiares e também do sistema que estamos inseridos (escola)” (Gestão 1).

“Essa terapia me ajuda a desencadear alguns problemas familiares, para ter mais atenção nos estudos. Ajudou deixando o nosso desempenho escolar bem mais leve e acreditando no nosso potencial” (Aluna D).

“(…) em algumas matérias eu estava bem disperso, não só em questão de nota, mas a minha relação com os professores, sabe? Mas depois da minha constelação familiar que eu comecei a me abrir com a minha família eu comecei a criar um melhor laço com as outras pessoas, tipo com o professor de física (...). As notas deram uma melhorada...e está melhorado a minha relação com ele, isso ajudou bastante” (Aluno 1 Polivalente)

“Depois de toda essa caminhada de constelação na minha vida, consigo olhar para meus colegas de trabalho com mais cuidado e consigo falar o que me sufocava e eu não tinha força para falar. Também consigo me distanciar das energias que me sugam. Tento ajudar mas entendo quando o outro não quer ajuda. Perceber isso é bom e evita que eu adoça (...) Também já consigo olhar para o aluno indisciplinado e enxergar o pai e a mãe por trás. Antes eu me aborrecia com mais facilidade. Eles refletiam o meu interior. A minha criança. Mas eu não via isso. É bom demais poder olhar dessa forma. Tudo fica tão mais leve. A vida fica mais leve” (Professora G).

Ao falar com os entrevistados, de como essa terapia repercutiu na sua vida pessoal, familiar e com os amigos, percebemos quão valiosa é essa vivência para todos nós. Quando pedimos para eles imaginarem contando as suas experiências de constelação para alguém, as respostas foram instigantes, como veremos a seguir. “Na minha vida pessoal tem sido uma grande transformação. Um verdadeiro encontro com a minha essência, um grande conhecimento sobre os meus antepassados e imenso respeito ao que eles viveram. Na minha relação com meu esposo e filha tem sido uma grande cura. Hoje posso dizer que sou feliz no meu casamento graças a um grande processo de autoconhecimento através das constelações. Eu pude enxergar quando estou sendo a vítima e posso parar com isso e assim paro de ver o outro como vilão. Os atritos diminuem. Somos iguais. Com a minha filha ainda estou nessa caminhada de me conhecer e me entender como mãe” (Professora F)

“Explico as pessoas que é uma terapia chamada constelacao familiar, que nos mostra através de uma dramatização, situações da nossa vida que precisamos entender para nos alinhar com nossa real situação de vida. Com essa dramatização percebemos situações necessárias para entendermos a nós mesmos e a nossa linhagem.”(Professora Polivalente)

“Se tivesse de falar dela experiência para alguém, eu contaria os relatos que eu tive de melhoras depois disso (...) melhor relação com minha mãe, com meu pai, que a gente teve uma conversa (...), esses dias eu cheguei em casa e tinha acontecido algumas coisas que eu fiquei um pouco chateado, mas eu já tinha consciência que eu não precisava ficar tão chateado com essas coisas, justamente depois da constelação é que eu percebi que não precisaria (...). Eu cheguei em casa e minha vó estava aqui, ela nunca vem para cá e meu pai estava aqui nesse dia, minha mãe estava aqui, eu cheguei e pedi para fazer uma oração (...), pedi a Deus para a gente ter sempre uma mente bem focada e isso (...) eu nunca tinha vivido uma coisa dessas com a minha família antes da constelação e foi algo que me deu a coragem na hora e fui lá e fiz e foi ótimo, a minha Vó super agradeceu por essa experiência”. Eu contaria essa experiência e não tentaria convencer, não é isso, a pessoa tem que realmente ter a coragem, ir lá, experimentar e ela vai ver como isso é bom (Aluno 1Polivalente)

“(...)A minha relação com a minha Vó(...). Na verdade antes da constelação eu não gostava muito dela, mas depois a gente começou a criar os laços com a oração, com minha mãe também tem mais troca de ideias. Eu vi que tinha amigos que não estavam fazendo muito bem para mim e que a minha família é quem poderia me fazer melhor (...) isso já foi uma ótima contribuição porque quando você está bem com a família você consegue ficar bem com o professor, com qualquer outra pessoa, você consegue identificar quem te faz bem, quem te faz mal (...) isso é essencial para tua vida (...). Depois da constelação eu “Depois de toda essa caminhada de constelação na minha vida, consigo olhar para meus colegas de trabalho com mais cuidado e consigo falar o que me sufocava e eu não tinha força para falar. Também consigo me distanciar das energias que me sugam. Tento ajudar mas entendo quando o outro não quer ajuda. Perceber isso é bom e evita que eu adoeça (...) Também já consigo olhar para o aluno indisciplinado e enxergar o pai e a mãe por trás. Antes eu me aborrecia com mais facilidade. Eles refletiam o meu interior. A minha criança. Mas eu não via isso. É bom demais poder olhar dessa forma. Tudo fica tão mais leve. A vida fica mais leve” (Professora F).

Ao falar com os entrevistados, de como essa terapia repercutiu na sua vida pessoal, familiar e com os amigos, percebemos quão valiosa é essa vivência para todos nós. Quando pedimos para eles imaginarem contando as suas experiências de constelação para alguém, as respostas foram instigantes, como veremos a seguir.

“Na minha vida pessoal tem sido uma grande transformação. Um verdadeiro encontro com a minha essência, um grande conhecimento sobre os meus antepassados e imenso respeito ao que eles viveram. Na minha relação com meu esposo e filha tem sido uma grande cura. Hoje posso dizer que sou feliz no meu casamento graças a um grande processo de autoconhecimento através das constelações. Eu pude enxergar quando estou sendo a vítima e posso parar com isso e assim paro de ver o outro como vilão. Os atritos diminuem. Somos iguais. Com a minha filha ainda estou nessa caminhada de me conhecer

e me entender como mãe” (Professora F)

“Explico as pessoas que é uma terapia chamada constelação familiar, que nos mostra através de uma dramatização, situações da nossa vida que precisamos entender para nos alinhar com nossa real situação de vida. Com essa dramatização percebemos situações necessárias para entendermos a nós mesmos e a nossa linhagem.”(Professora Polivalente)

“Se tivesse de falar dela experiência para alguém, eu contaria os relatos que eu tive de melhoras depois disso (...) melhor relação com minha mãe, com meu pai, que a gente teve uma conversa (...), esses dias eu cheguei em casa e tinha acontecido algumas coisas que eu fiquei um pouco chateado, mas eu já tinha consciência que eu não precisava ficar tão chateado com essas coisas, justamente depois da constelação é que eu percebi que não precisaria (...). Eu cheguei em casa e minha vó estava aqui, ela nunca vem para cá e meu pai estava aqui nesse dia, minha mãe estava aqui, eu cheguei e pedi para fazer uma oração (...), pedi a Deus para a gente ter sempre uma mente bem focada e isso (...) eu nunca tinha vivido uma coisa dessas com a minha família antes da constelação e foi algo que me deu a coragem na hora e fui lá e fiz e foi ótimo, a minha Vó super agradeceu por essa experiência”. Eu contaria essa experiência e não tentaria convencer, não é isso, a pessoa tem que realmente ter a coragem, ir lá, experimentar e ela vai ver como isso é bom (Aluno 1 Polivalente)

“(...)A minha relação com a minha Vó(...). Na verdade antes da constelação eu não gostava muito dela, mas depois a gente começou a criar os laços com a oração, com minha mãe também tem mais troca de ideias. Eu vi que tinha amigos que não estavam fazendo muito bem para mim e que a minha família é quem poderia me fazer melhor (...) isso já foi uma ótima contribuição porque quando você está bem com a família você consegue ficar bem com o professor, com qualquer outra pessoa, você consegue identificar quem te faz bem, quem te faz mal (...) isso é essencial para tua vida (...). Depois da constelação eu passei a refletir sobre as coisas (...) Eu não sei como vai ser (...) eu queria até que tivesse outras constelações” (Aluno 2 Polivalente)

Incluir a família e a escola de forma amorosa nesse processo é uma atitude corajosa para mediar os conflitos entre ambas. A busca do conhecimento sobre a pedagogia sistêmica e a constelação, ajudará essa ramificação para outros ambientes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do projeto Constelação familiar no João Mattos a outras escolas tem se apresentado como prática uma restaurativa, que objetiva organizar o campo emocional do aluno, que por sua vez é também influenciado pelo campo familiar. O relato dos professores e alunos comprovam que a experiência é bastante positiva. A médio e longo prazo poderá ser feita uma avaliação mais real desses resultados.

Como desafio para o projeto será articular grupos de consteladores voluntários para as escolas que ainda não tiveram a experiência. A relevância mostrada pela pesquisa sugere que o projeto de Constelação Familiar possa ser efetivado como política educacional, e que tenha uma sustentabilidade, tendo em vista que o mesmo vem sendo exercido de forma voluntária pelos terapeutas e colaboradores.

REFERÊNCIAS

Carvalho, José Mauricio.(2013) Revista Estudos Filosóficos nº 10/2013 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967 <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos> DFIME – UFSJ – São João del-Rei-MG Pág. 1 – 15. Acesso em 10 de julho de 2019.

Franke-Gricksch M.(2005). Você é um de nós, percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. Minas Gerais: Atman.

Hellinger, Bert (2005). A fonte não precisa perguntar pelo caminho. Tradução: Eloísa Giancoli Tironi e Tsuyuko Jinno Spelter, revisão: Wilma Costa Gonçalves Oliveira. – Patos de Minas, MG: editora Atman, p.137.

Hellinger, B. (2007). Ordens do Amor: um guia para o trabalho com constelações familiares. Tradução Newton de Araújo Queiroz; revisão técnica Heloíse Giancoli Tironi, Tsuyuko Jinno-Spelter. São Paulo: Cultrix,. p. 14.

Hellenger, Bert.(2007) Histórias de Amor; tradução de Lorena Richter. – Filipa Richter. –Patos de Minas: Atmam editora, p.97.

Minayo, Marília Cecília de Souza(2003) (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes.

Organização Mundial da Saúde.(2014) Saúde para os adolescentes do mundo: uma segunda chance na segunda década. Genebra: Organização Mundial da Saúde.

CAPÍTULO 15

UM PROJETO SOBRE LIXO ELETRÔNICO, DESCRITO A PARTIR DA BNCC E ABORDAGEM CTS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 01/10/2020

Leonardo José Nogueira Fernandes

Universidade Federal do Pará - UFPA

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/2801637840937606>

RESUMO: Este artigo objetiva levar a uma compreensão sobre, de que forma o tema lixo eletrônico, pode contribuir para finalidades exigidas na BNCC. Recorre à análise de um projeto realizado em 2019 com estudantes do terceiro ano, da Escola Estadual Dr. Mario Chermont. No que tange à abordagem, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, sob o procedimento técnico da pesquisa-ação. Relaciona a fala de sujeitos participantes do projeto com autores do campo CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), levando em consideração o que se exige das Ciências da Natureza na BNCC do Ensino Médio. Os resultados apontaram que a abordagem da temática do lixo eletrônico, vinculada ao conhecimento de produção de tecnologia, especialmente na robótica e seus mecanismos, além de cumprir o que se pretende nos documentos oficiais, possibilita perspectivas futuras em inovação para toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Lixo eletrônico. BNCC. Ciências da Natureza. Robótica.

A PROJECT ON ELECTRONIC WASTE, DESCRIBED FROM BNCC AND STS APPROACH

ABSTRACT: This article aims to lead to an understanding of how the topic of electronic waste can contribute to the purposes required at the BNCC. It uses the analysis of a project carried out in 2019 with third year students, from the Dr. Mario Chermont State School. Regarding the approach, it is characterized as qualitative research, under the technical procedure of action research. In the analysis, with the aid of interpretative analysis, it relates the speech of subjects participating in the project with authors from the STS (Science, Technology and Society) field, taking into account what is required from the Natural Sciences at the High School BNCC. The results showed that the approach of the theme of electronic waste, linked to knowledge of technology production, especially in the robotics and their mechanisms, in addition to fulfilling what is intended in official documents, enables future perspectives on innovation for the entire school community.

KEYWORDS: Electronic waste. High School BNCC. Natural Sciences. Robotics.

RELEVÂNCIA SOCIAL

Desde a revolução industrial, nos séculos XVIII, o uso de equipamentos tecnológicos vem se intensificando de maneira exponencial. Se antes, as funcionalidades de um celular se restringiam ao recebimento e efetuar de uma ligação, com o crescente mercado tecnológico, múltiplas funcionalidades surgem no intuito de,

possibilitar diferentes relações sociais. Essa demanda, engendra substituições tecnológicas crescentes, as quais originam grandes quantidades de lixo eletrônico.

Tais resíduos materiais, produzidos pelo descarte de equipamentos eletrônicos, criam inúmeros problemas ambientais quando não descartado em locais apropriados, uma vez que, apresentam substâncias¹ danosas ao meio ambiente, ao qual se inclui a saúde humana.

RELEVÂNCIA EDUCACIONAL

A Base Nacional Comum Curricular, determina que a investigação pretendida no Ensino Médio, deve ter a forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. (BRASIL, 2018). Dessa forma, apropriar-se de temáticas dessa natureza, que potencializam discussões de caráter prático, da realidade cotidiana do aluno e que relacionam saberes científicos e tecnológicos, tornam-se imprescindíveis.

Em consonância, a perspectiva CTS² tem papel fundamental nesse processo educacional no Ensino de Ciências da Natureza, em especial nas mudanças sociais, cada vez mais nítidas pelo avanço tecnológico e sua forma de descarte. Tais reflexões sobre interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade nesta temática, são primordiais no âmbito social, dando forma aos principais desafios encontrados nas próximas décadas, pois o crescimento tecnológico é exponencial, na mesma medida que a produção de lixo eletrônico.

Aikenhead afirma que “slogans vêm e vão, assim como as realidades sociais também se alteram [...] [e com isso] [...] o CTS continuará se desenvolvendo e se alterando, mas sua essência será mantida, mesmo com suas adaptações para as culturas locais. (AIKENHEAD, 2003, p. 10).

Baseado nisso, como educadores e, principalmente, como cidadãos responsáveis, tal como proposto pelo campo CTS (SANTOS; SCHNETZLER, 2010), precisamos nos posicionar frente a esta problemática de maneira consciente e, conforme a BNCC, pautada na “sustentabilidade” (BNCC, 2018 p. 470). É importante salientar também que, a área de Ciências, no Ensino Fundamental, possibilita aos estudantes compreenderem conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, analisar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, além dos cuidados pessoais e o compromisso com a sustentabilidade e a defesa do ambiente.

Excedendo isto, a BNCC deixa claro que, no ensino médio, espera-se que “os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar,

1 Exemplos de Substâncias: Ferro, cobre, chumbo, zinco, prata, alumínio, dentre outros.

2 Sigla usada para descrever as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente”. (BNCC, 2018, p. 470). Para tal fim, evidencia-se a carência da abordagem da robótica, como quiddidade para reutilizações de lixos eletrônicos.

Ruminando de que forma contribuir para tais discussões no Ensino Básico, faz-se necessário levar as próximas gerações a discutirem suas relações com o avanço tecnológico e com o lixo advindo deste.

OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA

A pesquisa apresentou como objetivo geral, promover o desenvolvimento de atividades práticas que, levassem estudantes a refletirem a importância da reutilização ou descarte correto do lixo eletrônico. E, como forma de granjear tal finalidade, o projeto considerou os seguintes objetivos específicos:

1- Identificar o que são lixos eletrônicos; 2- listar alguns postos de coleta de lixos eletrônicos no bairro e cidade; 3- entrevistar pessoas responsáveis pela captação do lixo nesses postos de coleta; 4- discutir sobre o descarte inadequado dos materiais eletrônicos, os quais são prejudiciais ao meio ambiente; 5- responder as questões levantadas na disciplina de Experiências Químicas, Físicas e Biológicas, conforme solicitado por cada professores destas disciplinas; 6- Participar de curso de Robótica para desenvolver habilidades que possibilitem formas de reaproveitamento de lixos eletrônicos; 7- Informar a comunidade escolar sobre a importância do reaproveitamento dos equipamentos eletrônicos; 8- Apresentar alguns produtos confeccionados, a partir da reutilização de equipamentos eletrônicos.

Sob tais considerações, o presente artigo, propõe-se a responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Em que termos o tema “lixo eletrônico”, pode contribuir para as finalidades exigidas na BNCC, e ainda, fascinar o aluno, possibilitando dessa forma, inovações?*

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No que tange à metodologia, esse trabalho se configura como pesquisa-ação, no formato de um projeto, desenvolvido em 2019³. Os sujeitos da pesquisa são de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Integral da rede Estadual de Ensino, na Escola Dr. Mario Chermont. Foi desenvolvido por três professores das seguintes disciplinas: Química, Física e Biologia⁴. Teve a colaboração do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)⁵.

O desenvolvimento do projeto foi realizado, por meio da formação de grupos, e estes, por sua vez, executaram as atividades até que culminassem no produto esperado. Sobre as atividades realizadas no decorrer do projeto, estão identificadas abaixo:

Cada aluno trouxe lixos eletrônicos de sua casa e conhecidos. Esta atividade,

3 O Projeto teve duração de todo o período letivo do ano de 2019.

4 Os assuntos foram previamente discutidos no planejamento anual e rotineiros.

5 Núcleo vinculado à SEDUC, que promove cursos relacionados às (TICs) no âmbito Educacional.

iniciou-se do primeiro dia do projeto até sua culminância, pois os artefatos produzidos no decorrer do projeto, exigiram diversos materiais.

Em seguida, ocorreu o contato com os postos de coleta de lixo eletrônico na cidade de Belém-PA. Os grupos elaboraram perguntas a serem feitas em formato de entrevistas a tais postos. As entrevistas foram transcritas e guardadas como documento vinculado ao projeto. Discussão em grupo sobre 3 perguntas de química, física e biologia, ligadas ao tema, previamente trazidas pelos grupos de professores de cada uma das disciplinas.

A seguir, foram selecionados dez alunos para participar do curso de robótica no NTE, na finalidade de, pensarem como poderia ocorrer o reaproveitamento do lixo eletrônico trazido à escola. Paralelamente ao curso, estes alunos compartilharam tudo o que estavam aprendendo no curso de robótica (eletricidade básica, montagem, soldagem, programação e técnicas de montagem e desmontagem).

Posteriormente, todos os grupos atuaram na confecção de robôs, bem como, planejaram suas apresentações em uma feira de comunicação de projetos à comunidade, no intuito de destacar a importância da temática.

Os conhecimentos apresentados à comunidade foram:

Eletricidade básica, com demonstrações de ligações de led com bateria, crescendo em complexidade para que, o público pudesse compreender circuitos elétricos.

Apresentação de robôs confeccionados pelos estudantes, apresentando o funcionamento, materiais utilizados e tutorial de como o controlar, via smartphone.

Vídeos sobre o tema, apresentando um pequeno filme que, explicava conteúdos básicos que envolviam o tema.

OUTROS RECURSOS UTILIZADOS

Notebook e Tv para apresentação de recursos multimídias; lâmpadas leds, interruptor e fios de cobre encapados; transporte para o deslocamento dos alunos ao NTE (curso de robótica); leds, protoboards, resistores, arduinos, botões, cabos de conexão e outros itens para o auxílio da comunicação sobre eletricidade e programação de robôs; lixo eletrônico trazidos por qualquer profissional e aluno da escola.⁶

Destaca-se que, no caso de uma tentativa de implantação deste projeto em outra unidade de ensino, esses recursos possam ser adequados ou melhorados, de acordo com a realidade local.

A seguir, apresentar-se-á os resultados com algumas falas dos sujeitos. Há de se destacar que, os nomes a seguir, são fictícios, a fim de resguardar a identidade dos estudantes. No sentido de, enfatizar o estudo de robótica, foi optado por nomes de robôs usados em filmes, sendo estes: Wall-E, C-3PO, R2-D2, Baymax e Bumblebee.

6 Os itens necessários para a elaboração de robôs, vinculados ao curso de robótica incluem, em sua maioria lixo eletrônico, no entanto, também é necessário a compra de peças, como Placas de Arduino, Shields/Ponte H e Bluetooth.

ANÁLISE (SUJEITOS, CTS E AS EXIGÊNCIAS DA BNCC)

No intuito de responder ao problema inicial, a saber, “*em que termos o tema “lixo eletrônico”, pode contribuir para as finalidades exigidas na BNCC, e ainda, fascinar o aluno, possibilitando dessa forma, inovações?*”, e, levando em conta os objetivos iniciais apresentados anteriormente, bem como as falas dos sujeitos, serão apontados resultados a seguir.

A respeito do objetivo específico 1, que diz respeito à identificação do que são lixo eletrônico, os estudantes pesquisaram tanto a natureza de um resíduo que consiste em lixo eletrônico, quanto perceberam no decorrer das coletas em sala, que, o que pode ser lixo para alguém, ainda pode ser útil para outro.

Isso está estritamente ligado a Habilidade (EM13CNT104)

Avaliar potenciais prejuízos de diferentes materiais e produtos à saúde e ao ambiente, considerando sua composição, toxicidade e reatividade, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para o uso adequado desses materiais e produtos. (BRASIL, 2018, p. 541)

Pôde-se observar no decorrer dos recebimentos de lixo eletrônico, até celulares e fones em perfeito estado. Pelo uso pessoal e cada vez mais crescente de tecnologia, o que para alguns é descartável, para outros ainda é útil. A este respeito, um estudante mencionou que, o projeto foi inovador, pois fez ele repensar certos itens que, a priori, via como lixo.

Isso, evidencia-se ainda mais, pelo uso de motores encontrados em ventiladores e aparelhos de DVDs, na finalidade de produção de rodas para os carrinhos/robôs. Também houve o reaproveitamento de baterias de notebooks descartadas, para a produção de energia necessária para o funcionamento dos motores e do Arduino e Placa Shield/Ponte H.

Este processo de desmontagem e reaproveitamento de peças para a composição dos robôs está relacionada à habilidade (EM13CNT308) “Analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos, redes de informática e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos.” (BRASIL, 2018, p. 545)

Como segundo objetivo específico, a saber, listar alguns postos de coleta de lixo eletrônico no bairro e cidade, foi destacado a habilidade (EM13CNT310)

Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população. (BRASIL, 2018, p. 545)

Os alunos, divididos em grupos, responsabilizaram-se em localizar postos de coletas na proximidade, entrevistando tais locais, permitindo assim que se averiguasse as principais dificuldades em se coletar lixo eletrônico na região, bem como, divulgar para a comunidade local sobre a existência de tais postos de coleta, até então, desconhecidos para a maioria dos integrantes do projeto.

Em seguida, para discutir sobre o descarte inadequado dos materiais eletrônicos, os quais são prejudiciais ao meio ambiente, foram levantadas questões a serem respondidas (objetivos específicos 4 e 5), sobre aspectos **físicos** do funcionamento de certas tecnologias cotidianas. Sobre os elementos **químicos** mais abundantes no lixo eletrônico e seus valores no processo de coleta. E os efeitos **biológicos** do mal descarte eletrônico. Além de trabalhar com as habilidades (EM13CNT308) e (EM13CNT310), essas questões relacionam-se com a habilidade (EM13CNT307) “Analisar as propriedades específicas dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis.” (BRASIL, 2018, p. 545) e (EM13CNT301) abaixo:

Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica. (BRASIL, 2018, p. 545)

A partir de toda a coleta de lixos eletrônicos e pesquisa realizada pelos alunos, dez alunos foram selecionados para a realização do curso básico de robótica no NTE (objetivo específico 6). A este respeito, Wall-E mencionou que, antes não saberia montar um robô, mas que a parte “mais legal” do projeto, foi quando conseguiram montar o seu primeiro robô, usando materiais coletados pelos próprios colegas. Tendo como “parte preferida”, o momento de fazer a arte do robô, pois a área artística era o seu maior interesse.

R2-D2 também menciona a importância do curso, ao destacar que o que mais chamou sua atenção no projeto, foi ver materiais “não utilizáveis” de sua casa, transformarem-se em robôs. Baymax também destaca tal ponto, afirmando que foi algo inovador: “nunca tinha conhecido um projeto desse tipo na rede pública. Eu achei que foi diferente, pois chamou a atenção dos jovens. Abriu a mente para outras possibilidades, principalmente na parte de robótica.”

Há de se destacar também, uma visão além da disciplina quando se desenvolve uma atividade como essa, pois conhecimentos das Ciências da Natureza são discutidos, sob a análise de outros conhecimentos relacionados à temática, em especial à tecnologia e aspectos sociais diversos. A este respeito, a BNCC aponta que:

O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 537)

Cabe destacar que, este apontamento é um dos pilares básicos do que pretende a abordagem CTS, tal qual mencionado por Bruno Latour e Woolgar (1997), na analogia da água e óleo que não se misturam, referindo-se à visão errada de enxergar as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Qualquer abordagem CTS pretende levar a discussões e posicionamentos, cientificamente fundamentados na finalidade de produzir uma formação mais integral do aluno, além da disciplinar, mas que dê conta das demandas e desafios reais encontrados na realidade que o cerca.

Ainda sobre o uso da robótica na temática, Bumblebee completou:

Eu acredito que o projeto foi muito interessante porque, definitivamente, muitas coisas que foram vistas sobre eletrônicos, eu não sabia. Trabalhar apenas reciclagem é bom, mas a reciclagem é uma coisa que nós sempre ouvimos falar e estamos em contato este tema na escola. Porém, trabalhar a eletrônica e como ela faz funcionar um aparelho ou robô para a reutilização de eletrônicos, posso dizer que, não vemos em muitos lugares. (BUMBLEBEE)

No que tange aos objetivos 7 e 8, foram alcançados na culminância do projeto, com apresentação à comunidade, destacando a importância da temática, bem como, apresentando o funcionamento dos robôs, por eles confeccionados. Em relação a isto, a BNCC também espera que eles aprendam a:

[...] estruturar linguagens argumentativas que lhes permitam comunicar, para diversos públicos, em contextos variados e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), conhecimentos produzidos e propostas de intervenção pautadas em evidências, conhecimentos científicos e princípios éticos e responsáveis. BRASIL, 2018, p. 538)

Tal parâmetro foi efetivado, durante a confecção de um vídeo tutorial, para que outros alunos da escola e a comunidade, pudessem ter uma visão da montagem do robô, desde materiais necessários, até orientações para a confecção de um robô carrinho.⁷

NOVAS PERSPECTIVAS DO FUTURO

Ressalta-se aqui, além dos objetivos específicos do projeto, perspectivas futuras dos estudantes, possibilitadas pelo uso da robótica no tema lixo eletrônico. R2-D2 afirmou:

Eu acho que tudo o que nós vimos, foi um princípio. No futuro podemos passar a ter mais liberdade, tendo a tecnologia a nosso favor, possibilitando uma vida melhor com a criação de benefícios, a partir do aprofundamento dessas áreas de tecnologia e programação. (R2-D2)

Em conformidade com tal afirmação, a BNCC propõe que:

[...] os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito das tecnologias, tanto no que concerne aos seus meios de produção e seu papel

⁷ Vídeo com o tutorial disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Qnkalx-w28A>

No caso do estudante C-3PO, a perspectiva de futuro foi mais pessoal, após alguns encontros, ele decidiu que faria um curso de engenharia da computação, ou, outro em que pudesse relacionar a tecnologia. Ele acrescentou dizendo: “o futuro está conectado ao uso da tecnologia, desde a realização de atividades domésticas, até uma apresentação mais elaborada na faculdade”.

Enfatiza-se também, duas perspectivas de futuro geradas na escola após a realização do projeto. A primeira, é a participação e interesse crescente pelo projeto, de forma que, os professores de todas as disciplinas, optaram por envolver-se no projeto de reaproveitamento de lixo eletrônico, tendo como uma das alternativas para tal aproveitamento, a robótica. Dessa forma, a partir dos anos subsequentes, o projeto teria o olhar de todas as disciplinas, divididas por áreas, a saber: humanas, linguagens, ciências da natureza e matemática.

A segunda foi que, ao término do projeto, no final do ano de 2019, a escola inaugurou o seu primeiro clube de robótica, graças à colaboração de professores, coordenadores e estudantes.

CONCLUINDO

Tendo como referenciais a BNCC do Ensino Médio (2018) e a abordagem CTS, encontra-se nas falas dos sujeitos e em seus produtos finais⁸, a importância de se trabalhar conteúdos científicos, subsidiando-os a uma visão mais holística da realidade a que estão submetidos.

Em consequência do projeto, os sujeitos puderam enxergar os conteúdos, como facilitadores na concretização do projeto. Ao final, eles mesmos, viam-se explicando conteúdos de química, física e biologia.

Além disso, os resultados apontaram novas perspectivas no âmbito profissional dos sujeitos. Seja, em repensar que carreira seguir ou, em como reaproveitar aparelhos eletrônicos de forma inovadora. No mesmo sentido, a realização do projeto corroborou para a integração das mais variadas disciplinas à temática do lixo eletrônico nos anos subsequentes. Assim como, contribuiu para a inauguração do primeiro clube de robótica da escola, possibilitando que futuros estudantes da escola sejam inseridos nessa importante temática.

Tal como proposto por Aikenhead (1994), o Ensino de Ciências CTS, deve caminhar, do social ao âmbito tecnológico, adentrar em conceitos e habilidades específicas da ciência, e então, retomar à tecnologia e produtos, até alcançar o social novamente.

Dessa forma, necessita-se de ações que, possibilitem ao estudante, usar os conteúdos científicos, para um projeto amplo. E, na mesma medida, vê-los usando aspectos

⁸ Entende-se por produtos finais, entrevistas, confecção de vídeo-tutorial, construção de robôs através de lixo eletrônico, cartazes, apresentação oral, material em powerpoint e exposições em feira.

do projeto para, desejarem se aprofundar dentro de conteúdos científicos.

Por fim, espera-se que o presente artigo, corrobore para novas pesquisas que, discutam o lixo eletrônico e formas inovadoras e responsáveis, concernente à sua reutilização.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. STS Education: A rose by any other name. In: CROSS, R. (Ed.). **A vision for science education: responding to the work of Peter J. Fensham**. New York: Routledge Falmer, 2003. p. 10

AIKENHEAD, G. S. e RIAN, A.G. **The development of a new instrument: “views on Science-Technology-Society” (VOSTS)**. Science Edition, v.76 No 5, p 477-491, 1994

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

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2010.

CONSTRUÇÃO DE CLASSIFICADORES PARA ANÁLISE DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 27/09/2020

Lucas Rijo da Silva

Universidade de Brasília
Brasília/DF

<http://lattes.cnpq.br/8759669428641971>

Daniel Perdigão

Universidade de Brasília
Brasília/DF

<http://lattes.cnpq.br/2098976074112491>

RESUMO: A ciência pode ser disseminada por diferentes meios na educação não formal ou na informal. Destes meios, focamos nos textos de divulgação científica (TDCs). Tais textos têm contribuído para desenvolver habilidades de leitura e escrita e permitir compreensão de fenômenos à luz da ciência. Porém, é necessária análise prévia à utilização na educação formal. Assim, sugerimos um novo instrumento de análise, com classificadores que podem ser utilizados por docentes da educação básica na seleção de TDCs para a ação pedagógica. Tais classificadores são especialmente referenciados no livro de Vieira, chamado *Pequeno Manual de Divulgação Científica*, obra que traz características de bons TDCs. Com base em saberes sobre análises de TDCs, elaboramos os classificadores, orientando-os à identificação dos textos mais adequados para uso na educação básica. Propusemos classificadores simples, a maioria de respostas binárias (sim ou não),

que permitem ao professor analisar TDCs para utilização em sua prática pedagógica. Dos classificadores sugeridos, o que apresenta maior dificuldade de resposta é “você identificou erro conceitual?”. Nem sempre os professores conseguem identificar os erros conceituais produzidos na ação de transposição didática. Podemos, ainda, refletir sobre a potencial utilização dos TDCs na prática docente, e sua viabilidade enquanto instrumentos didáticos. Vimos a necessidade de melhorar a utilização de TDCs como objetos de ensino na prática pedagógica, indo além do objetivo original de divulgação e disseminação do conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: Difusão científica; ensino de ciências; formação de professores.

CONSTRUCTION OF CLASSIFIERS FOR ANALYSIS OF POPULAR SCIENCE TEXTS

ABSTRACT: Science can be disseminated by different ways in non-formal or informal education. We focus on popular science texts (PSTs), one of these ways. Such texts have contributed to develop reading and writing skills and to allow understanding of phenomena in the light of science. However, analysis prior to use in formal education is necessary. Thus, we suggest a new analysis tool, with classifiers that can be used by teachers of basic education in the choosing process of PSTs for pedagogical action. Such classifiers are especially referenced in Vieira's book, called *Little Manual of Scientific Dissemination*, a work that has characteristics of good PSTs. Based on knowledge about PST

analysis, we developed the classifiers, guiding them to identify the most suitable texts for use in basic education. We have proposed simple classifiers, most of which have binary responses (yes or no), which allow the teacher to analyze PSTs for use in their pedagogical practice. The classifier that presented the greatest difficulty in responding was “did you identify a conceptual error?”. Teachers are not always able to identify the conceptual errors produced in the act of didactic transposition. We were also able to reflect on the potential use of PSTs in teaching practice, and their viability as didactic instruments. We saw the need to improve the use of PSTs as teaching objects in pedagogical practice, going beyond the original objective of disseminating and communicating knowledge.

KEYWORDS: Scientific dissemination; science teaching; teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A ciência pode ser disseminada por diferentes meios de comunicação como revistas, jornais, filmes, teatro, museus etc., sendo influenciada pelo contexto histórico e cultural em que está inserido, bem como pode ter objetivos e conceitos próprios que mudam a partir das intenções do autor. Há muitas formas de se fazer e de se trabalhar com divulgação científica. Entre elas, estão os textos de divulgação científica (TDCs). Optamos por trabalhar a divulgação científica por meio de TDCs porque há relatos na literatura de que tais textos têm contribuído para fomentar hábitos de leitura, desenvolver habilidades de leitura e escrita, permitir compreensão de fenômenos à luz da ciência e de seus conceitos, estimular discussões, formar o pensamento crítico, entre tantas outras contribuições dos TDCs, especialmente quando utilizados no ambiente escolar (FERREIRA; QUEIROZ, 2012).

O presente trabalho tem como foco os TDCs e sua análise prévia à utilização no ambiente de sala de aula. Uma das principais revistas brasileiras da área é Ciência Hoje das Crianças (CHC). Publicada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) por meio do Projeto Ciência Hoje, a revista foi elaborada com o intuito de promover a divulgação do conhecimento científico e tecnológico para crianças de 7 a 14 anos, que constituem o público alvo principal da mesma, tendo, no entanto, os professores de ciência como leitores frequentes, por sua utilização em sala de aula. Outras revistas, como Galileu e Superinteressante, além de documentários e outras formas de divulgação, estão presentes dentro da educação formal brasileira, por meio de trabalhos de pesquisa e feiras de ciências, sendo, normalmente, recomendações dos professores para a realização das atividades.

Os TDCs, por finalidade, apresentam conceitos e informações que passaram por um processo de adaptação quanto à linguagem e as informações que apresentam. No entanto, ao serem levados para o contexto de sala de aula, pode ser necessário que se realize uma segunda transposição e uma segunda mudança de estatuto epistemológico. Para tanto, se faz necessário o professor, com o intuito de utilizar o TDC como recurso pedagógico, analise aspectos que apontem a complexidade da obra em relação à realidade

dos seus alunos, considerando fatores como a acessibilidade e linguagem empregada na obra, entre outros fatores que determinarão o entendimento do texto por parte dos alunos e, especialmente, sua compreensão da ciência ali contida.

Portanto, é necessário ter em mente as diferenças entre os textos presentes em livros didáticos e artigos publicados em revistas de divulgação científica. Afinal, mesmo que a análise esteja voltada para objetos didáticos, esta não inclui os textos corridos presentes nos livros didáticos. Assim, considera-se que os TDCs podem ser utilizados por professores para a organização da sua prática educativa, compreendendo, portanto, o processo de ensino-aprendizagem, desde que passem por uma análise prévia. Temos o posicionamento de que os TDCs podem realizar uma mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento com maior foco no desenvolvimento e entendimento de conceitos científicos, independentemente da abordagem feita pelo professor.

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de trazer uma breve discussão acerca da divulgação científica, seguida de uma sugestão de um novo instrumento de análise, com classificadores que possam ser utilizados por professores da educação básica na seleção de TDCs a serem utilizados (ou não) em sala de aula. Tais classificadores serão referenciados nos trabalhos de Vieira (1999), principalmente, mas também os de Zamboni (2001) e o de Ribeiro e Kawamura (2005). Esses dois últimos trabalhos também mostram análises de TDCs, mas com objetivos diversos dos nossos. Servirão, no entanto, como referências balizadas e reconhecidas na área.

Mesmo sem muita expressividade desde a sua origem, a prática de divulgação científica no Brasil data de aproximadamente dois séculos. Massarani (2002) realizou um estudo sobre a história da divulgação científica no Rio de Janeiro, onde aponta que foi por meio de conferências públicas, museus de história natural e exposições que a divulgação científica no Brasil se desenvolveu primeiramente, abarcando posteriormente outros meios de comunicação como rádio, jornais, televisão e periódicos. É possível, a partir do trabalho realizado por Massarani, inferir que, desde os primórdios, a divulgação científica era utilizada com o intuito de trazer a ciência, o saber científico, para o domínio das pessoas comuns, sendo este desde então o seu objetivo principal.

Com a evolução dos diferentes meios de comunicação e mídias de informação, nas últimas décadas, a divulgação científica se intensificou no Brasil, a partir de iniciativas como programas de TV, encartes especiais em jornais, museus e feiras, mas principalmente em revistas. Massarani (2002) aponta que José Reis, um dos pioneiros da divulgação científica, no entanto, dizia que a conotação da divulgação científica tem se modificado, e que atualmente apenas essa abordagem não é mais o suficiente, pois os avanços da ciência tornaram necessário, além do entendimento de conceitos científicos, a reflexão sobre as possíveis consequências para a sociedade desses avanços. Portanto, a divulgação científica agora passa a ter outra função, com responsabilidades democráticas, uma vez que pode contribuir para que uma maior parcela de indivíduos esteja apta a participar das

decisões que envolvem toda a comunidade.

Wood-Robinson *et al.* (1998) entendem que a formação científica depende de três fins necessários ao seu desenvolvimento: os utilitários, os democráticos e o enriquecimento cultural. O que se apresenta como sendo mais urgente são os fins democráticos envolvidos no desenvolvimento científico, em resposta aos constantes avanços tecnológicos. A conscientização e participação dos indivíduos em decisões relacionadas à ciência são justificadas pelos impactos que elas podem acarretar no cotidiano. Discussões a respeito de questões essenciais como a geração e produção de energia, o descarte apropriado de resíduos, sejam eles eletrônicos, hospitalares, domésticos, assim como debates éticos a respeito da utilização de novas tecnologias e suas aplicações reais e o que isso implica para a sociedade, a exemplo das modificações genéticas, as possibilidades de clonagem, terapias gênicas, entre outros, estão presentes em diferentes camadas sociais, com diferentes roupagens e interpretações, impedindo um posicionamento crítico a respeito dos benefícios e malefícios da ciência e suas tecnologias.

Assim, torna-se essencial que a divulgação científica ocorra por diferentes abordagens, alcançando todas as camadas sociais, buscando ampliar o saber científico do público, possibilitando a reflexão e uma melhor compreensão do assunto em questão. Para tanto, é necessária a atuação dos diversos meios de comunicação e divulgação como jornais, televisões, livros, redes de computadores, centros e museus como objetos de ensino, com fins educativos. De acordo com Candido (2000), a educação não está restrita à escola: ocorre em vários locais sociais, com destaque para os meios de comunicação.

A necessidade e urgência quanto ao entendimento da ciência, por parte do público geral, independente dos contextos sociais e culturais constitui uma das principais preocupações da SBPC, editora de *Ciência Hoje* e *CHC*. Afinal, grande parte da população é analfabeta ou semianalfabeta quanto ao uso das tecnologias. Não se trata de situação restrita ao Brasil: é obstáculo generalizado para o desenvolvimento da ciência, colaborando para seu endeusamento ou demonização.

No Brasil, há revistas de divulgação científica que atuam de forma relevante além das duas revistas da SBPC: *Superinteressante* e *Galileu*, além de versões traduzidas da *Scientific American* e da *National Geographic*. Dentre os jornais, poucos trabalham com o caderno de ciências de forma relevante. A internet, apesar de ser um excelente meio de divulgação, perde credibilidade pelo amadorismo ou má intenção dos autores, tornando-a um ambiente restrito. Assim, a comunidade científica encara um grande desafio: a utilização de diferentes meios e linguagens em conjunto com as inovações propulsionadas pelas redes sociais. Este passo parece ser de suma importância para atingir o objetivo da divulgação científica.

Tendo trazido à luz essas colaborações teóricas quanto às diferentes reflexões e necessidades que cercam a divulgação científica em suas mais diversas abordagens, é possível iniciar a proposta de um novo instrumento de análise, com classificadores

que possam ser utilizados por professores da educação básica na seleção de TDCs a serem utilizados (ou não) em sala de aula, consideradas as dimensões epistemológicas e didáticas, mas não metodológicas, pois estas dependem da opção do professor.

2 | OBJETIVOS

Nosso objetivo principal foi o de trazer uma breve discussão acerca da divulgação científica, seguida de uma sugestão de um novo instrumento de análise, com classificadores que possam ser utilizados por professores da educação básica na seleção de TDCs a serem utilizados (ou não) em sala de aula, na ação pedagógica. Tais classificadores são especialmente referenciados no trabalho de Vieira (1999), intitulado *Pequeno Manual de Divulgação Científica*, mas também nos trabalhos de Zamboni (2001) e de Ribeiro e Kawamura (2005). Esses dois últimos trabalhos também mostram análises de TDCs, mas com objetivos diversos dos nossos. Serviram, no entanto, como referências balizadas e reconhecidas na área.

Foram objetivos parciais que nos possibilitaram atingir o objetivo geral:

- revisar as características de bons TDCs listadas por Vieira (1999);
- agregar outros saberes sobre análises de TDCs presentes na literatura;
- elaborar classificadores de TDCs de acordo com as conclusões da análise, orientando-os à identificação dos textos mais adequados para uso em sala de aula na educação básica.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Cássio Leite Vieira é autor de um conciso livro intitulado “*Pequeno Manual de Divulgação Científica*”. Suas principais virtudes são as de ser sucinto, prático e direto na abordagem das características mais comumente encontradas em TDCs, fazendo contraste especial dessas características com aquelas tipicamente encontradas em textos acadêmicos, como teses e artigos. Em sua obra, Vieira (1999) lista como recomendados diversos aspectos para a construção de um TDC de qualidade. Foram esses os aspectos que nortearam a produção de classificadores para uso por professores.

Há mais de cinco anos, estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília analisam TDCs publicados nos mais diferentes veículos à luz de categorias adaptadas do trabalho de Vieira (1999), buscando fazer emergir seus aspectos típicos e suas características diferenciadoras, de acordo com o veículo e, portanto, com o suposto público-alvo daqueles textos. Tais classificadores também incluem saberes advindos de outros trabalhos, dos quais destacamos o de Zamboni (2001) e o de Ribeiro e Kawamura (2005). Estes dois trabalhos também apresentam análises de TDCs, mas com objetivos diversos dos nossos, o que impossibilita a aplicação direta das concepções de

análise ali presentes no contexto da formação de professores.

É exatamente essa experiência que estamos consolidando e apresentando no presente texto. Com base nessas pesquisas, formalizamos a seguir a sugestão de um novo instrumento de análise, com classificadores que podem ser utilizados por professores da educação básica na seleção de TDCs a serem utilizados (ou não) em sala de aula.

Portanto, na execução da tarefa a que nos propusemos, tivemos em mente todo o exposto até aqui. Na construção de classificadores, pensamos no objeto (TDCs), nos usuários (professores da educação básica), na aplicação do instrumento (seleção de textos para uso na escola) e no uso de referências válidas para essa construção (sendo o “Pequeno Manual de Divulgação Científica” a principal delas). Como se verá, conseguimos atingir o objetivo de criar classificadores simples de análise de TDCs de qualidade, para uso do professor na seleção de materiais para uso em sala de aula.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando como base Vieira (1999), primeiro foram elencadas as características necessárias para a elaboração de TDCs. São estas características a linguagem; a precisão científica; apresentação; metáforas e analogias; abordagens sociológicas, históricas e epistemológicas; glossário; e tratamento de resultados. Em seguida, os classificadores elaborados foram agrupados e separados, sendo distribuídos entre cada uma das sete características determinadas por Vieira (1999).

Tendo em vista esses fatores, foram propostos sete grupos, cada conteúdo um conjunto de classificadores com a função de auxiliar o professor a avaliar os TDCs, sendo possível, posteriormente, determinar a necessidade de modificações no material em mãos.

Grupo 1 (Linguagem) – Estes classificadores buscam verificar a clareza do texto, a adequação ao público alvo e se a linguagem é compatível com o conteúdo do texto. Também podem ser utilizados para verificar a acessibilidade, como se há utilização de jargões ou de termos científicos não óbvios para leigos, e qual seria o nível explicativo necessário para um entendimento.

- Primeiro parágrafo (lide) que chama?
- É acessível a leigos?
- Usa elementos de humor?
- Usa elementos de persuasão?
- A linguagem é concisa/simples?
- Foram usados jargões?
- Eles têm voz ativa?

- É voltado à educação de alunos?
- É voltado à formação de professores?
- Trata de pesquisas contemporâneas?

Grupo 2 (Precisão científica) – Os classificadores aqui alocados têm a função de avaliar a existência ou não de erros conceituais.

- Há menção de conceitos?
- Há explicação de conceitos?
- Você identificou erro conceitual?
- Há fórmulas matemáticas/químicas?

Grupo 3 (Apresentação) – Os classificadores desse grupo dizem respeito à apresentação geral do texto, focando nos aspectos estéticos, como referências ao título, ao tamanho do texto, da letra e das ilustrações.

- Título que chama a atenção?
- Há ilustrações?
- As ilustrações apresentam função expositiva?
- As ilustrações apresentam função explicativa?

Grupo 4 (Metáforas e analogias) – O objetivo dos classificadores nesse grupo é o de analisar o uso de analogias e metáfora, permitindo ao professor definir se a sua presença facilita ou dificulta a compreensão do texto pelo leitor.

- Tem analogia ou comparação ilustrativa?
- As metáforas/analogias utilizadas apresentam função ilustrativa?
- As metáforas/analogias utilizadas apresentam função expositiva?
- As metáforas/analogias utilizadas apresentam função explicativa?

Grupo 5 (Abordagem sociológica, histórica e epistemológica) – Os classificadores desse grupo auxiliam a análise quanto à presença de efeitos sociais apontados ou gerados, conotações racistas, imagem de ciência, de conceito de experimento e de conceito de método veiculados no texto.

- São citados cientistas do passado?
- São citados cientistas do presente?
- Identifica-se cientistas com origem e área?

Grupo 6 (Glossário) – Os classificadores desse grupo abordam questões a

respeito de definições, conceituações ou referências que devem estar implícitas no texto ou em textos acessórios (boxes).

- Palavras de nicho estão explicadas?
- Fórmulas matemáticas/químicas estão explicadas?
- Há citações bibliográficas?
- Citações são completas?
- Há siglas?
- Estão explicadas?

Grupo 7 (Tratamento dos resultados obtidos) – Este grupo compreende a síntese da análise frente às categorias elencadas, permitindo a análise de todo o conjunto.

- Privilegia rigor científico ou explicação?
- Encerra o texto referenciando à lide?

Devido à diversidade de modalidades didáticas de ensino, que podem constituir diferentes recursos pedagógicos, é necessário ter em mente que não importa o quão eficientes elas sejam: sua utilização, por si só, não garante o envolvimento ou entendimento dos alunos se o professor não tiver um papel atuante.

Portanto, é possível afirmar que dos grupos de classificadores acima, o que apresenta maior dificuldade de resposta seria o segundo grupo, uma vez que nem sempre os professores conseguem identificar os erros conceituais produzidos na ação de transposição didática ou de recontextualização. Há um número muito baixo de respostas “sim” a esse item, especialmente quando pedimos aos colegas licenciandos em ciências para utilizar nossos classificadores em TDCs.

Esse fator é de suma importância uma vez que discussões, quando mal conduzidas, se arrastam em torno de um mesmo ponto, impedindo que os alunos se aprofundem dentro do tema proposto e, assim, contribuindo pouco ou não contribuindo no contexto geral da aula. Isto também se aplica a aulas práticas e demonstrações, que, dependendo de suas conduções, podem desestimular o aluno, tendo um efeito contrário ao desejado.

Por isso, entendemos que o ensino deve ser direcionado à formação cidadã, o que tem sido fortemente ressaltado pelos documentos oficiais que apontam diretrizes para a educação básica (por exemplo, os PCN+) e por pesquisadores da área de educação. Nesse sentido, pesquisadores e educadores defendem a necessidade de os alunos terem oportunidade de desenvolver saberes científicos, pois estes se tornam um importante aliado na vida em uma sociedade influenciada pela ciência. Portanto, os alunos, enquanto cidadãos, deveriam dispor de informações dentre elas aquelas oriundas do conhecimento científico e tecnológico da sociedade (RODRIGUES, 2002).

Assim sendo, a utilização dos classificadores se torna necessária, com o intuito de fornecer um alicerce ao docente, permitindo-o abordar essas diferentes perspectivas que hoje se fazem tão necessárias no ensino de ciências.

5 | CONCLUSÕES

Este trabalho possibilitou pontuar questões relevantes quanto à divulgação científica e o processo de transposição da linguagem utilizada nos textos, bem como a forma que eles se relacionam. Pudemos realizar uma análise e reflexão quanto à utilização dos TDCs na prática docente, e sua viabilidade enquanto instrumentos didáticos, por meio da mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

A proposta de classificadores realizada a partir dos textos de especialistas em divulgação científica foram norteadas por importantes reflexões que permitiram constatar a necessidade de melhorar a utilização de TDCs como objetos de ensino na prática pedagógica, suplementando o objetivo original de divulgação e disseminação do conhecimento. Isso é especialmente importante porque a divulgação científica não é limitada apenas à transmissão de conhecimentos, mas também tem a função de desmitificar a supremacia da ciência, por meio da acessibilidade e compreensão do conhecimento científico, a partir de suas necessidades, benefícios e malefícios.

Sobre o docente, é preciso ter em mente que, ao trabalhar com divulgação científica em sala de aula, ele deve ser capaz de realizar a transposição didática e utilizar conscientemente um texto no qual já foi feita a transposição. Nossos classificadores oferecem a possibilidade de visualizar as inter-relações entre os TDCs e sua aplicação na prática docente. Isso é algo que tende a facilitar não somente a utilização consciente dos TDCs, mas até mesmo a transposição didática autoral.

Ressaltamos que as conclusões deste trabalho se limitam exclusivamente ao uso de TDCs como recursos didáticos e suas interações com o leitor, enquanto sujeito e objeto do conhecimento, tendo o professor ou o material utilizado como mediador do conhecimento. De fato, a atuação do professor passa pela compreensão de que TDCs possuem o objetivo de divulgar o conhecimento científico: na educação formal, TDCs são materiais de apoio. Ademais, é necessário que o docente observe os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Ao trabalhar um TDC, o professor deve atentar-se à possibilidade de os alunos se posicionarem criticamente ou em oposição aos conceitos trabalhados.

Por fim, destacamos que, ao selecionar TDCs para uso no ensino de ciências, o docente deve estar atento para a existência de erros conceituais: caso não sejam identificados, pode haver comprometimento do entendimento do aluno e de sua formação científica, por meio de significações errôneas dos conceitos científicos. Tal fator pode ser influenciado pela incapacidade do professor de perceber os erros. Isso, em especial, aponta para a necessidade de uma sólida formação inicial de professores.

Assim, este estudo aponta para a necessidade de um maior número de pesquisas que busquem compreender as relações que norteiam a utilização de TDCs na prática de ensino, assim como o papel ativo do professor no contexto. Os classificadores sugeridos são uma pequena fração de trabalho nesse sentido.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Raquel Geiss. Nossos saberes não se restringem à escola: o que tem o Minuto Ecológico a ver com isso? In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos (Org.). **Meio ambiente, estudos culturais e outras questões**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu; QUEIROZ, Salete Linhares. Textos de divulgação científica no ensino de Ciências: uma revisão. **Alexandria**, v.5, n.1, p.3-31, 2012.

MASSARANI, Luisa. Este obscuro objeto do desejo: a cultura científica. In: ENCONTRO SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM MUSEUS, 1., 2001, Rio de Janeiro. **O Museu e seus públicos: negociação e complexidade**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Fiocruz, 2001.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fatima (Orgs). **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

RODRIGUES, Clarissa. **Reações Químicas: uma análise crítica da pesquisa realizada acerca de seu ensino**. 2002. Monografia (Licenciatura em Química) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Renata Alves; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. A ciência em diferentes vozes: uma análise de textos de divulgação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru, SP. **Atas [...]**. Bauru: Abrapec, 2005.

VIEIRA, Cássio Leite. **Pequeno manual de divulgação científica: dicas para cientistas e divulgadores de ciência**. Rio de Janeiro: Ciência Hoje/Faperj, 1999.

WOOD-ROBINSON, C.; LEWIS, J.; LEACH, J.; DRIVER, R. Genética y formación científica: resultados de un proyecto de investigación y sus implicaciones sobre los programas escolares y la enseñanza. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v.16, n.1, p. 43-61, 1998.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, Jornalistas e a Divulgação Científica: heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CRECIENDO DE CORAZÓN. UN PROGRAMA PARA EDUCAR LA INTELIGENCIA CON EL CORAZÓN

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Esperanza Meseguer Navarro

Universidad de Barcelona

RESUMEN: Creciendo de corazón es un proyecto que se lleva a cabo en un aula de infantil y que a lo largo de los años de experiencia va tomando una forma metodológica fundamentada en la educación emocional y las inteligencias múltiples. Se trata de una forma de enseñar que fomenta el desarrollo de la mentalidad de crecimiento, reforzando el esfuerzo y basando la acción en el juego, los apoyos visuales y en la manipulación.

PALABRAS CLAVES: Mentalidad de crecimiento, educación infantil, inteligencias múltiples, educación emocional, robótica desenchufada

GROW FROM THE HEART. A PROGRAM TO EDUCATE INTELLIGENCE WITH THE HEART

ABSTRACT: Growing from the heart is a project that is carried out in a children's classroom and that throughout the years of experience takes a methodological form based on emotional education and multiple intelligences. It is a way of teaching that encourages the development of a growth mindset, reinforcing effort and basing action on play, visual aids and manipulation.

KEYWORDS: Mentalidad de crecimiento, educación infantil, inteligencias múltiples, educación emocional, robótica desenchufada.

11 ¿QUÉ ES CRECIENDO DESDE EL CORAZÓN?

Creciendo de Corazón es un proyecto educativo que llevo a cabo en mi aula y que surge de la necesidad de dar sentido a la infancia desde una mirada respetuosa, en una escuela pública. Tras mucho tiempo de reflexión y formación, me propuse llevar a la práctica esas maravillosas palabras que con tanto entusiasmo escuchaba en las conferencias que nos invitaban al cambio.

Me propuse hacer realidad lo que con tanta ilusión deseamos de una nueva escuela, pero con las limitaciones y los escasos recursos que contamos en las escuelas públicas.

La base de este modelo educativo, se fundamenta en la educación emocional (Peinado y Gallego, 2017) y como si de una pizza se tratase la masa se cuece con emoción (Mora, 2017), la salsa con entusiasmo, asombro (L'Ecuyer, 2012) y motivación, y las porciones la forman las diferentes metodologías integradas: Pedagogía Montessori (Montessori, 1909), filosofía Reggio Emilia (Ciari, 1961), ABN Algoritmos basados en números (Martínez, 2019), Aprendizaje basado en proyectos ABP (Kilpatrick, 2017), habilidades de pensamiento (Perkins, 1998) y robótica desenchufada (Bell, 2018). Metodologías activas y respetuosas con la etapa evolutiva de estas niñas y niños, y que permiten el desarrollo integral de la niña y el

niño acorde con sus necesidades.

La neuroarquitectura de los espacios (Barret, 2017) así como de los materiales, son parte fundamental de este proyecto que invita al aprendizaje en las diferentes inteligencias múltiples (Gadner, 2001), permitiendo desarrollar el talento con el que cada uno se siente más afín.

Las actividades que aquí presento fueron llevadas a la práctica sin apenas recursos y en escasos 30 metros cuadrados, con cajas de cartón, alfombritas, bandejas, tapones, cartones... familia y escuela, hicimos posible nuestro deseo en el que ambos navegamos hacia el mismo rumbo, compartiendo nuestras inquietudes, ilusiones e inseguridades.

Una de las ventajas que tanto familia y escuela observamos al llevar a la práctica esta metodología fue que se adaptó perfectamente a la diversidad y sobre todo que nos permitió:

“Educar la inteligencia con el corazón”- Alfred Einstein

2 I PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE CRECIENDO DE CORAZÓN

Creciendo de el corazón, porque la educación traspasa las fronteras de lo personal y cada investigación, cada contexto de aprendizaje, cada curso...se convierten en los pasos que construyen el crecimiento de mis alumnos y el mío propio.

El corazón es parte fundamental de este proyecto, ya que la educación emocional es el pilar que sustenta la práctica diaria. a través de los cuentos (Hernández, 2016) y del “Programa arco iris” (Peinado y Gallego, 2016), desarrollamos todas y cada una de las competencias emocionales mediante el juego, siendo estas: reconocimiento de emociones, autoestima, autorregulación emocional, motivación, habilidades sociales y optimismo, (Goleman, 1995).

Mediante de las inteligencias múltiples (Gadner, 2001), el aula queda dividida en diferentes centros de aprendizaje por el que los alumnos pasan de forma dirigida y espontánea, permitiendo esta configuración, el desarrollo del talento de todos y cada uno de ellos. todos encuentran un lugar en el que desarrollarse y en el que sentir su crecimiento. esto les permite desarrollar su autoestima, ya que todos encuentran su talento.

Fundamental es el juego, aprendiendo en los primeros años sus principales reglas, así como la gamificación (Teixes, 2015), que permitirá preparar actividades lúdicas con un nudo y desenlace, muchas de ellas enfocadas a las actividades de evaluación.

Es en las II Jornadas educativas del Noroeste murciano en Cehegín, donde comencé a apreciar el vuelo de una mariposa, sus peculiaridades y maravillas y a entender que antes de ser mariposa hay que ser oruga. Así fue como nacieron los principios de creciendo de corazón.

1. Amplificar el vuelos de una mariposa empoderándola

- 2. Escuchar el sonido de las mariposas creando un clima propicio para que éstas tengan la confianza para posarse en tu mano*
- 3. Ser una bonita mariposas para poder ser buen maestro*
- 4. Mirar con el corazón porque lo esencial de las mariposas es invisible a la vista*
- 5. Hacer de éste, un mundo mejor lleno de mariposas*
- 6. Cuidar de las mariposas previniendo los conflictos*
- 7. Provocar con nuestras lecturas, formación y nuestra actitud de no dejar nunca de aprender, la metamorfosis que nos lleve a la inspiración del vuelo de una mariposa*
- 8. Entusiasmar y entusiasmarlos impregnando de polvo de mariposas los aprendizajes*
- 9. Ser libres y darles libertad para emprender su vuelo*
- 10. Transformar lo que creemos obvio dándole las formas y los colores de las mariposas*

3 | PEDAGOGÍAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE SE EMPLEAN EN CRECIENDO DE CORAZÓN

Creciendo de corazón, porque la educación traspasa las fronteras de lo personal y cada investigación, cada contexto de aprendizaje, cada curso...se convierten en los pasos que construyen el crecimiento de mis alumnos y el mío propio.

El corazón es parte fundamental de este proyecto, ya que la educación emocional es el pilar que sustenta la práctica diaria. A través de los cuentos (Hernández, 2016) y del “Programa Arco Iris” (Peinado y Gallego, 2016), desarrollamos todas y cada una de las competencias emocionales mediante el juego, siendo estas: reconocimiento de emociones, autoestima, autorregulación emocional, motivación, habilidades sociales y optimismo, (Goleman, 1995).

Mediante de las inteligencias múltiples (Gadner, 2001), el aula queda dividida en diferentes centros de aprendizaje por el que los alumnos pasan de forma dirigida y espontánea, permitiendo esta configuración, el desarrollo del talento de todos y cada uno de ellos. Todos encuentran un lugar en el que desarrollarse y en el que sentir su crecimiento. Esto les permite desarrollar su autoestima, ya que todos encuentran su talento.

Fundamental es el juego, aprendiendo en los primeros años sus principales reglas, así como la gamificación (Teixes, 2015), que permitirá preparar actividades lúdicas con un nudo y desenlace, muchas de ellas enfocadas a las actividades de evaluación.

4 | MENTALIDAD DE CRECIMIENTO

“La mentalidad de crecimiento es aquella que nos permite afrontar mejor los retos

al creer que nuestras habilidades personales pueden desarrollarse y que la mejora siempre es posible (Dweck, 2008). Los estudios de Dweck demuestran que cuando se elogia al alumnos por su esfuerzo (“gran resultado, debes haber trabajado mucho”), atribuye el éxito al trabajo duro, disfruta de los nuevos retos y disfruta de la perseverancia ante la tarea y su resiliencia. Mientras que cuando se elogia al alumno por su capacidad o inteligencia (“gran resultado debes ser muy inteligente”), suele rechazar los nuevos retos que puedan cuestionar su capacidad por lo que disminuye su perseverancia y su resistencia al fracaso. Y no solo eso sino que, en muchas ocasiones, busca a otro compañero con dificultades que le haga acrecentar un falso ego y sentirse así mejor.

En Creciendo de corazón, la dinámica de trabajo-juego es constante. Tenemos unas rutinas claves que nos dan la seguridad del trabajo diario. El esfuerzo por realizar el juego, respetar el material y guardarlo para la próxima tarea es elogiado. La mentalidad de crecimiento es el pilar fundamental de Creciendo de corazón. Los alumnos ven recompensado su esfuerzo y disfrutan de su tarea bien hecha.

Con plastilina, explicamos en clase la mezcla de colores de todas las inteligencias y cómo el cerebro es capaz de crecer y desarrollarse con las tareas en las diferentes inteligencias. De tal forma que el niño que tiene prioridad por una determinada inteligencia no rechaza el resto, sino todo lo contrario, quiere esforzarse en el resto para desarrollar su cerebro como un músculo y siempre en una línea de crecimiento.

5 | PEDAGOGÍAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las principales pedagogías y estrategias metodológicas que se adaptan a “creciendo de corazón” son: la pedagogía Montessori (Montessori, 1909), la filosofía Reggio Emilia (Ciari, 1961), la Robótica Desenchufada (Bell, 2018) y las Habilidades de Pensamiento (Perkins, 1998). De todas ellas, he recopilado los principios educativos que mejor se adaptan al conjunto de todas ellas en el marco común de las Inteligencias Múltiples (Gadner, 2001), siendo la Educación Emocional (Peinado y Gallego, 2016) parte fundamental.

MONTESSORI (Montessori, 1909)

- Aprendizaje por descubrimiento. Los niños aprenden mejor mediante el contacto directo, la práctica y el descubrimiento que a través de la instrucción directa.
- Preparación del entorno educativo. El entorno ha de estar preparado en función de la edad, además debe propiciar el movimiento y la realización de actividades, estar limpio y ordenado, ser estéticamente atractivo y contar con elementos naturales como plantas tanto dentro como fuera
- Uso de materiales específicos. Materiales que sean autocorrectivos, algunos diseñados por ella y otros no
- Elección personal del alumno. Debe tener libertad para escoger cualquier mate-

rial, juego o contenido educativo de los que hay disponibles en el aula

- Aprendizaje y juegos colaborativos. Tienen libertad para colaborar con uno u otro compañero. Esto permite la tutorización entre pares que cumple funciones relevantes en el desarrollo socio-cultural
- El profesor como guía y supervisor evitando obstaculizar su proceso de autoeducación. El rol del profesor se centra en la preparación del entorno académico, la observación para promover los aprendizajes individualizados. La introducción de nuevos materiales educativos o el aporte de información.

REGGIO EMILIA (Ciaro, 1961)

- El niño como protagonista: los niños y las niñas son fuertes, capaces y están interesados por establecer relaciones. Tienen preparación, potencialidades, curiosidad e interés en construir su aprendizaje y negociar en su ambiente.
- Docente competente, colaborador, investigador y guía: los docentes son los que acompañan a los niños en la exploración de temas, proyectos, investigaciones y construcción de aprendizaje.
- Espacio como tercer maestro: el diseño y el uso del espacio promueve relaciones, comunicaciones y encuentros (Gandini, 1993). Hay un orden y belleza implícito en el diseño y organización del espacio, equipo y materiales en una escuela (Lewin, 1995). Cada espacio tiene su identidad y propósito, y es valorado por niños y adultos.
- Las familias son importantes: la participación de las familias es vital y toma distintas formas. Los padres tienen un rol activo en las experiencias de aprendizaje de los. Diariamente se recoge información fotográfica de las actividades que se comunica a las familias a través de una app que se llama “Circulapp” Que permitan conocer mejor la evolución de los niños en el aprendizaje, el estadio en el que se encuentran mientras van aprendiendo, nos permite conocer mejor a los niños, sus intereses, necesidades y niveles en los que se encuentran. Además, hace a los padres conscientes de las experiencias de sus hijos; permite a los docentes entender mejor a los niños, evaluar su propio trabajo y compartir con otros profesionales

ROBÓTICA DESENCHUFADA (Bell, 2018)

En el marco de la robótica desenchufada, aplico el trabajo de todas las inteligencias múltiples mediante el desarrollo del pensamiento computacional. La iniciación al lenguaje de programación por bloques (scratch, Mblock...) será la fundamentación de esta práctica en la que la creación, repetición y resolución de algoritmos sencillos a través del propio cuerpo, sentarán las bases de este nuevo lenguaje de programación.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO (Perkins, 1998)

El objetivo de esta práctica es hacer visible el pensamiento y desarrollarlo. Cuando queremos aprender a bailar, vemos a una bailarina bailar, cuando queremos aprender a jugar

al tenis a un tenista...pero aprender a pensar resulta difícil porque extraemos conclusiones ya que el pensamiento no es algo que tangible que podamos imitar procedimientos. Por eso desde infantil es importante marcar unas rutinas de pensamiento con diferentes organizadores gráficos para aprender a pensar facilitando los procesos de pensamiento haciéndolos visibles. Una rutina de pensamiento es por ejemplo dos preguntas claves: ¿qué observas en esta situación y qué observas que te lleva a decir eso? (Tishman, 2002).

6 I GAMIFICACIÓN Y TICS

La gamificación y las Tics, son parte fundamental de este proyecto ya que generan una gran motivación en el alumnado. Utilizamos estrategias como scaperoom, breakout, juegos de rol...

Con las TICs y desarrollamos el pensamiento computacional y forman parte de un instrumento diario de clase.

Se trata de estrategias que:

- Favorece la resolución de problemas
- Desarrolla la imaginación
- Facilita el aprender haciendo
- Motiva a la acción
- Facilita la inmersión en el aprendizaje
- Se centra en el alumno/a
- Normaliza la tecnología
- Favorece la autonomía
- Fomenta el trabajo colaborativo
- Desarrolla la habilidad de aprender a pensar
- Desarrolla habilidades transversales como la atención, observación, trabajo en equipo, aprender a aprender, aprender a pensar, competencias comunicativas y lingüísticas, competencias lógicas, orientación...

7 I SECUENCIACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Los situaciones de aprendizaje son planificadas, evaluadas y secuenciadas, siguiendo la taxonomía de bloom (Anderson & Krathwohl 2001). Desde recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar hasta crear. Aunque en la etapa de la educación infantil no lleguemos a finalizarla, este nuevo enfoque pedagógico nos llevará mantener siempre presente el fin

último del conocimiento y cómo categorizar esos aprendizajes que tanto planteamos como evaluamos, siendo la evaluación el foco principal de la planificación de los aprendizajes. De esta manera seremos conscientes de qué tipo de aprendizaje podrán ser medidos y cómo, obteniendo con ello una mayor eficacia de la enseñanza, de la aplicación práctica y de la planificación.

Este proceso de evolución de los aprendizajes será marcado por una ruta pedagógica, en el que utilizamos muchas herramientas tecnológicas tic, que comenzará con una situación de aprendizaje que provocará asombro (L'Ecuyer c., 2012) y del que estableceremos una rutina de aprendizaje (Perkins, 1998) sobre el tema en cuestión. De aquí plantearemos un reto que derivará en un producto final. De forma paralela investigaremos en familia sobre el centro de interés que se nos ha presentado. Durante el proyecto, realizaremos diferentes actividades que nos llevarán hacia el producto final, que en muchas ocasiones intentaremos que sea una actividad de aprendizaje-servicio (Batlle, 2013) con un fin social o solidario, educando con sentido...en el caso expuesto a continuación utilizamos algunas técnicas de (Kagan, 1994) para establecerlos roles en el aprendizaje cooperativo. A modo de ejemplo expongo una secuencia sobre la temática de la contaminación del mar menor que tan cerquita tenemos y tanto nos preocupa.

Asombro/rutinas de pensamiento/reto

El asombro vino en una salida a la playa que tenemos a dos calles. Allí pudimos observar la gran cantidad de caballitos de mar (hipocampus) que habían aparecían muertos en la orilla. Aprovechamos para limpiar la playa de plásticos y de colillas reciclamos y guardamos para hacer papel reciclado.

Seguimos con la rutina de pensamiento ¿qué pasaría si no quedase ningún caballito de mar vivo en nuestro mar menor?, ¿qué pasaría si se recuperase la fauna y flora del nuestro mar?. Para ello utilizamos el organizador gráfico mindly y contactamos con la asociación hipocampus que nos ayudó a responder a muchas de nuestras preguntas: www.asociacionhipocampus.com.

Seguidamente nos planteamos el reto de conocer la flora y fauna de nuestro mar menor y darle difusión creando un canal de difusión de youtube del que generamos códigos qr y expusimos en nuestro centro como producto final

Investigación en familia

Con las familias investigamos sobre la fauna y flora del mar menor, sobre los deportes que se practicas allí, sobre las islas y faros que la componen...

Los niños debían haber comprendido sobre su investigación para poder explicarla a sus compañeros.

Desarrollo

Elaboraron varios lapbooks con la información que habían traído de casa. Cada uno

de los niños del equipo desempeñaba un rol:

Secretario, coordinador, portavoz, pacificador ...siguiendo las técnicas de aprendizaje cooperativo (kagan, 1994)

Producto final

Sólo el portavoz transmite la información que será representada en un canal de youtube. Con este enlace, generamos un código QR que expusimos en nuestro centro para que las familias pudieran verlo

8 I TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner elaboró una teoría en la que proponía que el éxito, rendimiento e incluso capacidad intelectual y adaptativa dependían no de la capacidad lógico-verbal sino de un conjunto de habilidades comunes en todos los seres humanos, en mayor o menor grado, entre los que las anteriores solo eran una de ellas. Se apoyó asimismo en el conocimiento de casos de genialidad y habilidades extraordinarias entre sujetos con poca habilidad a la hora de razonar verbalmente. En conclusión: Gardner propuso que existen diferentes tipos de inteligencia.

La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) propone, derivándose de la investigación realizada por el propio Gardner, un total de ocho inteligencias (si bien la teoría no se cierra a la posibilidad de que existan más). ellas son la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia naturalista y la inteligencia corporal-cinestésica. Posteriormente Goleman, observó que las personas que tenían una alta inteligencia interpersonal también mostraban habilidades sociales o interpersonales y unió ambas inteligencias aportando el nombre de inteligencia emocional (Goleman, 1995) .

A continuación y a modo de ejemplo, resumo algunas de las experiencias de aprendizaje variadas, innovadoras y creativas, que representan todas las inteligencias múltiples desarrolladas mediante las metodologías y principios anteriormente descritos.

INTELIGENCIA CINESTÉSICA: “En busca del corazón del ordenador” . Con destornilladores buscamos entre los cables las diferentes placas que tiene el ordenador por dentro. Clasificamos tornillos, tuercas, ventiladores, placas, las contamos.. Comienzan a familiarizarse con las partes de dentro del ordenador y con las placas que posteriormente programarán en primaria

INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL: “Mi minimundo” . Desarrollar la creatividad con los elementos de la naturaleza que van recolectando en los recreos y los papeles y etiquetas que guardamos de los almuerzos. Con toda la colección de elementos que fuimos recogiendo durante todo el curso y que fuimos clasificando, palitos, papelitos de los quesitos del almuerzo, piedras, semillas, arandelas, tapones...realizamos sobre un fondo

negro nuestra propia galaxia y cómo sería nuestro mundo.



Desarrollaron la creatividad pensando cómo les gustaría que fuera su mundo y combinando los diferentes elementos que habíamos coleccionado

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: “Una cestita llena de algoritmos”. Reproducir algoritmos y crearlos .caperucita va a casa de su abuelita con la cestita cargada de algoritmos. Con las instrucciones que le voy indicando de los pasos que da caperucita en el bosque el niño ha de ir completando los algoritmos. Desarrollo de la competencia lingüística mientras le voy indicando el camino en el bosque



INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA: “Sorbitos de lectura”

Iniciarse en la escritura, tutorizados por sus compañeros mayores de primaria. Con los alumnos de primaria y su padrino lector, leyeron cuentos clásicos y extrajeron el fragmento que más les gustó y lo escribieron metiéndolo dentro de un vasito al que acudíamos para recordarlo. Estas palabras escritas por los niños de primaria fueron para los niños de infantil fuente inspiración para el aprendizaje de la lecto-escritura



INTELIGENCIA EMOCIONAL: “Las emociones de caperucita”. Analizar el esquema emocional de caperutita asociándole una emoción e ozobot que discrimina longitudes de onda. Reconocen el esquema emocional de los cuentos

Enlace vídeo: <https://youtu.be/FQzhopBfwgk>

INTELIGENCIA MUSICAL: “Cumpleaños feliz”. Desarrollar la competencia musical, componiendo una canción al tacto de materiales maleables. Con el makey-makey y materiales maleables, como agua, frutas, plastilina...componemos canciones. Conocieron la capacidad de conducir la electricidad de nuestro cuerpo y de otros materiales, se iniciaron en el conocimiento de circuitos eléctricos y cómo completarlos : conocemos qué materiales a nuestro alrededor transmiten la electricidad.

Vídeo enlace: <https://youtu.be/46ethDxZxm8>

INTELIGENCIA NATURALISTA: “Adivina cuál es mi árbol”.

Desarrollar la observación de los elementos naturales que tienen a su alrededor y fomentar su cuidado. Describen un árbol de la pinada en el canal de youtube y generamos un qr, el compañero cuando lo descodifica tiene que adivinar cual es desarrollando así su competencia lingüística.

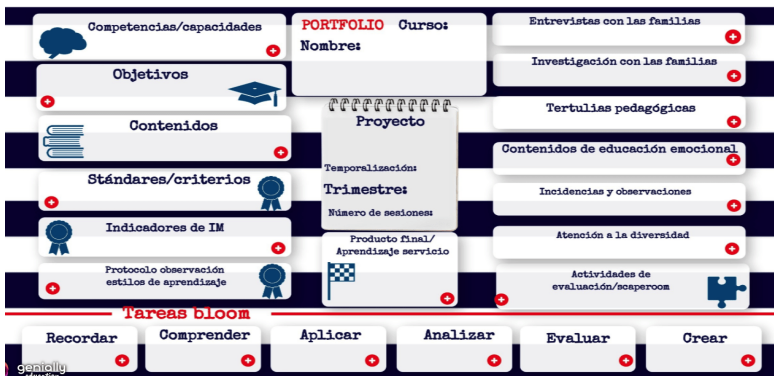
9 | PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora (Cano, 2008). La evaluación es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite planificar las situaciones de aprendizaje y ajustarlas. Es un proceso de valoración sistémica que requiere de una recogida y análisis de datos que permitan hacer un juicio de valor, y por tanto, una toma de decisión más ajustada a la realidad.

Por todo esto, en Creciendo de corazón, la evaluación forma parte del aprendizaje. Cada secuencia de actividades tienen un espacio de asimilación que nos permite reajustar los contenidos de cada situación de aprendizaje. Por todo esto, en Creciendo de corazón, la evaluación forma parte del aprendizaje. Cada secuencia de actividades tienen un espacio de asimilación que nos permite reajustar los contenidos de cada situación de aprendizaje y enseñanza. Es en este momento cuando hacemos la recogida de datos, mediante registros de observación y rúbricas. Tras analizar los datos se evalúa el nivel en la tarea de Bloom y se reajustan los contenidos para plantear otros nuevos.

Es fundamental, seguir con los principios de Creciendo de Corazón es esta fase. Es mediante la gamificación como llevamos a la práctica los procedimientos de evaluación recopilando datos, en los registros de evaluación, en los registros de empatía...

Para que exista una retroalimentación de estas situaciones de aprendizaje cada actividad nueva dispone de un panel de autoevaluación donde también recopilamos datos sobre el aprendizaje y la motivación que les ha. Para que exista una retroalimentación de estas situaciones de aprendizaje cada actividad nueva dispone de un panel de autoevaluación donde también recopilamos datos sobre el aprendizaje y la motivación que les ha generado.



10 | PERO LO IMPORTANTE ES

Todo este planteamiento metodológico cobra sentido solo cuando entendemos que al final de todo, lo importante es (Aguilar, Ciudad, Láinez y Tobaruela 2010):

- Saber mirar

Una mira atenta y profunda sobre todos y cada uno de nuestros alumnos, es esencial para comprender al niño de forma individual.

- Saber preguntar

Para que las preguntas lleven al conocimiento, éstas deben incitar al pensamiento y no a la respuesta.

- Saber escuchar

La escucha activa ha de estar precedida de una mirada respetuosa y será lo que nos de idea del camino a seguir, entendiendo el error como una manera de superar dificultades alimentando su autoestima que será el polvo de mariposas que les alentará en su vuelo.

- Saber leer

Nuestras lecturas y nuestro conocimiento ha de traspasar las fronteras de la psicología y de la pedagogía. Se trata de una profesión holística que precisa de conocimientos de todos los ámbitos y de creatividad para transformarlos en el aula, aplicándole la magia del polvo de mariposas.

- Saber ponerse en marcha

Pasar a la acción en pequeñas cosas puede ser el comienzo de una gran trayectoria.

- Saber esperar y confiar

Debemos aprender a esperar, porque saber esperar, no es una actitud pasiva, sino profundamente activa; no es “dejarlos que ya aprenderán”, sino propiciar el desarrollo profundo y bien anclado que siempre es lento, y que solo al final emprende el vuelo de la mariposa.

- Saber gestionar, planificar y priorizar

Planificar la semana, es imprescindible para que no exista ningún imprevisto de falta de material, espacio...

Pero lo más importante es saber priorizar las necesidades que surjan en el aula, dar paso a la voz de los pequeños, a sus conflictos, a sus intereses y sus vidas.

- Saber que nunca vamos a dejar de aprender

Porque el proceso educativo cambia al mismo tiempo que nuestros niños, que nuestra sociedad.

- Saber emocionarse, emocionar y sobre todo disfrutar

Encender los ojos desde nuestra emoción, porque las aulas de infantil son emocionales. En ellas los afectos, los miedos, los temores, las alegrías fluyen buscan unos ojos que las recojan, un corazón que las abrigue y les de calorcito, una cabeza que les ayude a buscar su nombre, unos abrazos que les aporten seguridad y unas alas para volar.

Es una suerte poder dejarnos emocionar con ellos en los procesos de aprendizaje que generamos, para disfrutar Creciendo de corazón

Hemos de ser creativos para enseñar la creatividad, críticos para educar en la libre opinión y elección, solidarios para la paz, tratar a todos por igual para la igualdad... Y eso no se puede conseguir con un curso, sino que hemos de poner en juego toda nuestra voluntad, para llenar las aulas de mariposas y Crecer de corazón.

REFERENCIAS

Acaso M. y Megías C. (2017), "Art thinking. Cómo transformar la educación a través de las artes. Barcelona, España: Paidós

Aguilar B., Ciudad A., Láinez M.C. y Tobaruela A. (2010) "Construir, jugar y compartir". Madrid, España: Enfoques educativos

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group) **There is a newer (2013), abridged, less expensive version of this work.

Barrett P. S. et al. (2017): "The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects". Environment and Behavior 49(4), 425-451.

Batlle, R. (2013): "El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria". Madrid: Educar

Bell, T. y Vahrenhold, J. (2018). CS desenchufado: ¿cómo se usa y cómo funciona? En *aventuras entre límites inferiores y altitudes superiores* (pp. 497-521). Springer, Cham.

Bisquerra R., Punset E. y Laymus G. (2016) "Diccionario de emociones" Madrid, España: PaulaGea Comunicación S.L.

Bloom, B.S. (1956). Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo. Nueva York: David McKay Co Inc.

Cano, M (2008) "la evaluación por competencias en la educación superior. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (3)

César B. (2016) "Las escuelas que cambian el mundo". Madrid, España: Plaza Janés

Ciari, B. (1961) Construir con y para los niños. Revista educativa Altablero (41) pp. Principal. Bogotá-Colombia

Dweck, C. (2008) W"Mindsets and math/science achievement". Carnegie-IAS Comission of Mathematics and Science Education

Díaz Navarro, Carmen (2010) "La oreja verde de la escuela". Madrid, España : De la Torre

Gandini L. (1993), "Principios básicos de la propuesta de Reggio Emilia para la educación preescolar", Young Children, 49(1), 4-8

Gardner, H. (2001) "La inteligencia reformulada : las inteligencias múltiples en el siglo XXI". Barcelona:España:Paidós

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York, Bantam Books

Guillén J, (2017), "Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica":Create Spece

Hernández, L. (2013) "El cuento como vehículo de crecimiento: La cuento terapia en la escuela". Revista "IN-FAN-CIA", revista de referencia para docentes de infantil y primaria. N° 142

Kagan, S. (1994). Cooperative learning. San Clemente, CA: Resources for Teachers.

Kilpatric W. (2017), "The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process". Kilpatric W.

L'Ecuyer C. (2012) "Educar en el asombro". Barcelona: España: Plataforma editorial

Lewin, R. (1995). *Complejidad. El caos como generador del orden*. Barcelona: Tusquets.

Malaguzzi L. (2001)" Educación infantil en Reggio Emilia". Madrid, España:Octaedro,

Martínez J. (2019), "Enriquecimiento de los aprendizajes matemáticos en infantil y primaria con el método ABN". Madrid, España: Pirámide

Martínez Montero J. (2017)." Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil". Madrid, España:Wolters Kluwer Educacion,

Montessori M. (2009) "The absorbent mind":Wilder Publications

Montessori M. (2009) " The Montessori method" :BN Publishing

Mora F., (2017) ."Neuroeducación":Alianza

Morales JJ y García LJ (2000) ."María Montessori". Barcelona, España:Sinergia

Perkins, D., Tishman, S., Jay, E. (1998). Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Buenos Aires. Aique.

Patron I.,Toinet V. y Dorance S. (2017). “Pedagogía Montessori paso a paso. El cálculo y las matemáticas” . Barcelona, España:Escuela viva

Patron I.,Toinet V. y Dorance S. (2017) “Pedagogía Montessori paso a paso. Vida práctica”. Barcelona, España:Escuela viva

Robinson K., (2016) “Escuelas creativas”. Madrid, España:Debolsillo

Romera M. (2013).“La familia, la primera escuela de las emociones”. Madrid, España:Destino

Teixes F. (2015). “Gamificación. Motivar jugando”. Barcelona: España: UOC Editorial

Terman, Lewis m. 1916. *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

Tishman, S., & Perkins, D. N. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-

374.Martínez Montero J. (2017).” Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil”.Madrid, España:Wolters Kluwer Educacion,

Peinado A. Y Gallego (2017).“*El arco iris de las emociones*”. Barcelona, España:Noubooks

Rinaldi C. (2001) ” La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia”. Publicado en *Children in Europa*, número 1, septiembre.

Rodriguez F. y Santiago R. (2017)”Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula”: Editorial-Text

Suzuki S. (2002) “Naturtured by love”:Alfred

Toro J.M. (2016) “Educando con co-razón”. Barcelona, España:Desclée De Brouwer

Vergara Ramírez JJ (2016) .“Aprendo porque quiero” Madrid, España:SM
<https://educacionnoroestemurciano.wordpress.com/>

O GERENCIAMENTO DE PROJETOS/GUIA PMBOK® COMO MECANISMO DE MONITORAMENTO DA SATISFAÇÃO DOS SERVIDORES DA SRE DIAMANTINA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 28/09/2020

João Paulo dos Santos

UFVJM, Diretoria de Planejamento Institucional
Diamantina – MG
<http://lattes.cnpq.br/2246079127691204>

Rafaela Caiaffa de Faria

IFNMG, Departamento de Planejamento
Institucional
Montes Claros – MG
<http://lattes.cnpq.br/5056113234281979>

Altamir Fernandes de Oliveira

UFVJM, Departamento de Zootecnia
Diamantina – MG
<http://lattes.cnpq.br/2974319270935111>

RESUMO: A Superintendência Regional de Ensino de Diamantina fornece direcionamento aos gestores escolares e a sociedade para o bem-estar educacional. O objetivo foi identificar, por meio de uma pesquisa de opinião pública, a percepção dos servidores no que diz respeito a influência dos gestores em sua satisfação no trabalho, à luz da teoria internacional de gerenciamento de projetos, utilizando-se de ferramentas e técnicas do GUIA *PMBOK*®. O estudo de caso tem natureza aplicada e método de abordagem quali-quantitativa, procedimento de pesquisa bibliográfica e levantamento do tipo *Survey*. Para muitos servidores, os gestores têm dificuldades de repassar conhecimentos, 67,64%, problemas de iniciativa para gerar

confiança na convivência diária, 52,95% e de divisão do trabalho, 82,35%. Concluiu-se que existe disparidade entre a percepção dos servidores da diretoria de pessoal e os demais setores da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Satisfação. Servidores. Influência. Gestores. Projetos.

PROJECT MANAGEMENT / PMBOK® GUIDE AS A SATISFACTION MONITORING MECHANISM FOR SERVER DIAMANTINA SERVERS

ABSTRACT: The Regional Teaching Superintendence of Diamantina provides to schools' managers and society guidance for the educational well-being. The objective was to identify, by means of a public opinion survey, the perception of civil servants regarding the influence of managers on their job satisfaction, through project management tools and techniques. The case studied has an applied nature and method of qualitative and quantitative approach; it also used the bibliographic research procedure and an overview type survey. For many servers, managers have difficulties in passing on knowledge, 67.64%, problems of initiative to generate confidence in daily living, 52.95% and division of labor, 82.35%. The three most deficient areas of knowledge are communication, resources and integration. It was concluded that there is a disparity of perception between servers from the personnel directory department and the servers from the others sectors of the institution.

KEYWORDS: Satisfaction. Servers. Influence. Managers. Projects.

1 | INTRODUÇÃO

As razões que interferem na satisfação das pessoas no trabalho é tema de inquietação de renomados teóricos, como Gondim e Silva (2004), e tornou-se também fonte de investigação desta pesquisa, que utilizou as áreas do conhecimento em gerenciamento de projetos do Guia *PMBOK®*, por meio de seus grupos de processos para estudar os fatores de influência dos gestores na satisfação dos servidores da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina (SRE Diamantina).

É importante observar que existe uma série de fatores, internos e externos, que interferem no comportamento organizacional e que estão interligados. As questões econômicas e governamentais, por exemplo, que são variáveis externas, podem influenciar no clima organizacional e até mesmo amplificar os conflitos internos, a depender da habilidade dos gestores. Algumas dessas situações impossibilitam os gestores de solucionar os problemas no curto prazo, principalmente as que envolvem as decisões de governo.

O Estado de Minas Gerais administra atualmente uma calamidade financeira sem precedentes, atrasa salários (Guimarães, 2019), suspende concursos (Menezes, 2019) e acaba reduzindo seu quadro de servidores em decorrência de aposentadorias e da falta de reposição por meio de concursos públicos, limitados pela lei de responsabilidade fiscal¹.

Esta situação tem sobrecarregado as Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais (SREs-MG), onde o quadro de servidores para atender as demandas vem se deteriorando com o passar do tempo. Este fenômeno desafia as instituições a encontrar formas de minimizar o impacto do excesso de trabalho e principalmente manter os servidores satisfeitos.

Destaca-se que a pesquisa buscou delimitar o estudo na atuação dos gestores, responsáveis pelo clima organizacional, que abarca fatores importantes na satisfação ou mesmo insatisfação dos servidores. Nesse sentido, o desafio da pesquisa é responder quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos gestores nas relações interpessoais, quais são os fatores do ambiente interno que causam insatisfação nos servidores e como resolver o problema de clima organizacional.

Coda (2016, p. 75) entende que “a essência do mapeamento da satisfação no trabalho é a identificação das percepções dos colaboradores sobre o ambiente interno da organização, como um dos possíveis pontos de partida para a mudança e o desenvolvimento organizacional”. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é realizar uma pesquisa de opinião pública sobre a percepção dos servidores da SRE Diamantina no que diz respeito a influência dos gestores em sua satisfação no trabalho, utilizando as ferramentas e técnicas do GUIA *PMBOK®* para mapear o ambiente interno.

A SRE Diamantina atende 25 municípios que contam com 120 escolas estaduais, 343 escolas municipais e 36 escolas privadas, abrangência que justifica o estudo dos fatores

¹ Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000: estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal.

internos, mais precisamente a influência dos gestores na satisfação dos servidores que são responsáveis por atender uma demanda tão expressiva. Esses gestores administram equipes com atribuições de gestão orçamentária, financeira, de infraestrutura, projetos pedagógicos e de pessoal, em que seguir a legislação e instruções repassadas pela SEE-MG não é suficiente para o processo de formação dos gestores.

O estudo do comportamento organizacional, os fatores de satisfação e insatisfação associados as ferramentas e técnicas do Guia *PMBOK®*, tornam-se importante referencial na apresentação de um produto que possa alterar o contexto organizacional da SRE Diamantina, o seu ambiente e também na formação dos seus gestores. Esses Guias de conhecimento em gerenciamento de projetos permitem estabelecer um padrão de trabalho, identificar as falhas de gestão, instituir metas de formação continuada, alavancar a satisfação dos servidores e reduzir os conflitos institucionais.

2 | CARACTERÍSTICAS DA SRE DIAMANTINA

Desde sua criação, a mais de 50 (cinquenta) anos atrás, a SRE Diamantina busca melhorar a qualidade do aprendizado na localidade abrangida por essa regional, sendo assim, a mesma envolve as regiões do Médio Rio das Velhas, Médio Espinhaço, e Alto Jequitinhonha, como pode ser melhor visualizado no mapa a seguir:



Mapa 1 - Mapa da SRE Diamantina

Fonte: SRE Diamantina, 2020.

A SRE Diamantina (2020) é uma autarquia estadual subordinada a` SEE - MG, criada em 19 de maio de 1969 pela Lei nº 5.185/1969, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais e instalada em junho de 1970. Tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de

articulação e de integração do Estado e dos municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

A estrutura da SRE Diamantina é composta pelo Gabinete do Superintendente, pela Diretoria Educacional, pela Diretoria de Pessoal e pela Diretoria Administrativa e Financeira, responsáveis por conduzir as demandas pautadas na Gestão Escolar, tanto interna como externa. O Organograma da SRE Diamantina é estruturado conforme a figura a seguir:

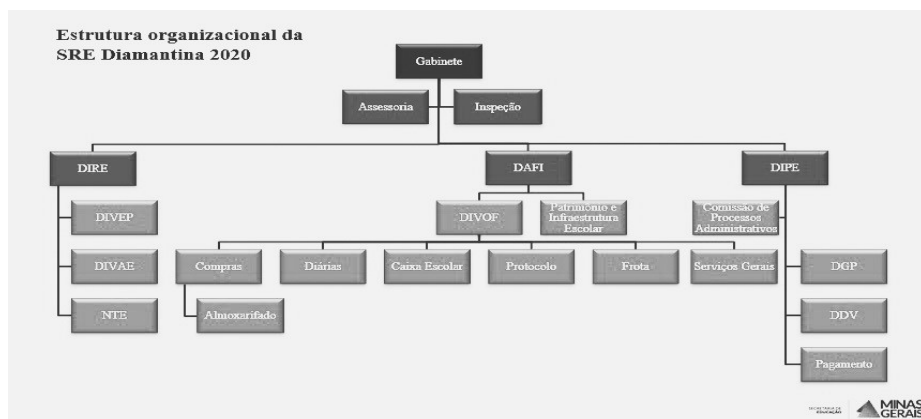


Figura 1 - Organograma da SRE Diamantina

Fonte: SRE Diamantina, 2020.

Respondem ao superintendente a diretoria educacional, a diretoria administrativa e financeira e a diretoria de pessoal. Essas diretorias possuem relação estreita com o gabinete do superintendente, repassando as demandas da SEE-MG para os níveis inferiores da hierarquia. Encontram-se logo abaixo dessa hierarquia as supervisões e coordenações de setores, subordinadas as diretorias e atuando no formato de divisão.

3 | A GESTÃO ORGANIZACIONAL E A SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Alguns autores como Gondim e Silva (2004) entendem que existe relação entre satisfação e motivação pelo fato de ambas estarem atreladas as necessidades das pessoas. Estudar a percepção dos servidores da SRE Diamantina sobre o trabalho que realizam permite compreender se a instituição está satisfazendo suas necessidades, principalmente nas questões relacionadas aos fatores extrínsecos, externos a pessoa.

Lima *et al.* (1988) dividem as causas da satisfação em duas variáveis distintas:

- Fatores associados ao indivíduo (causas pessoais): fatores demográficos (idade, gênero, tempo de serviço, tipo de função, etc);
- Fatores do ambiente de trabalho (causas organizacionais): perspectivas de car-

reiria; estilos de chefia; colegas; condições de trabalho; quantidade de trabalho; autonomia; horários; formação profissional; segurança no emprego, etc).

Os fatores associados ao indivíduo foram inseridos no questionário para traçar o perfil dos servidores da SRE Diamantina, enquanto os fatores relacionados ao ambiente de trabalho foram contemplados em questões sobre a formação e o estilo de gestão dos superiores, a quantidade de trabalho e a sua divisão com os colegas e sobre a suficiência ou não da autonomia dos servidores para desenvolver as atividades.

Spector (2005) acredita que a maneira como as pessoas se sentem em relação ao trabalho pode ser considerada uma variável de atitude, ou seja, a satisfação no trabalho é o quanto as pessoas gostam do seu trabalho e a insatisfação é o quanto não gostam. Quando a atitude é positiva, normalmente está relacionada a satisfação profissional. Para o autor, o uso de questionários ou entrevistas permite avaliar a satisfação das pessoas e como elas se sentem em relação ao trabalho.

A proposta de Spector foi adaptada para a realidade da SRE Diamantina, culminando em um questionário no formato pesquisa de opinião pública, levando em consideração as relações sociais de trabalho, o clima organizacional e os fatores que influenciam a atuação dos gestores na satisfação ou a insatisfação dos servidores da instituição.

4 | O GERENCIAMENTO DE PROJETOS

O Guia *PMBOK®* é considerado pelos especialistas como um padrão de boas práticas no gerenciamento de projetos, ferramenta utilizada para desenvolver soluções e para corrigir falhas organizacionais. O conceito de gerenciamento de projetos é definido assim pelo Guia *PMBOK®*:

Gerenciamento de projetos é a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de cumprir os seus requisitos. O gerenciamento de projetos é realizado através da aplicação e integração apropriadas dos processos de gerenciamento de projetos identificados para o projeto. O gerenciamento de projetos permite que as organizações executem projetos de forma eficaz e eficiente (GUIA *PMBOK®*, 2017, p. 10).

Keeling (2014) entende que gerenciar um projeto envolve o uso de uma estrutura que organize o trabalho e conduza a execução dos processos, permitindo o controle e a conferência da atividade realizada. O Guia *PMBOK®* (2013, p. 47) explica que “os processos de gerenciamento de projetos são agrupados em cinco categorias conhecidas como grupos de processos de gerenciamento de projetos (ou grupos de processos)”:

- **Grupo de processos de iniciação** - Os processos executados para definir um novo projeto ou uma nova fase de um projeto existente, através da obtenção de autorização para iniciar o projeto ou fase.

- **Grupo de processos de planejamento** - Os processos necessários para definir o escopo do projeto, refinar os objetivos e definir a linha de ação necessária para alcançar os objetivos para as quais o projeto foi criado.
- **Grupo de processos de execução** - Os processos realizados para executar o trabalho definido no plano de gerenciamento do projeto para satisfazer as especificações do projeto.
- **Grupo de processos de monitoramento e controle** - Os processos exigidos para acompanhar, analisar e controlar o progresso e desempenho do projeto, identificar quaisquer áreas nas quais serão necessárias mudanças no plano, e iniciar as mudanças correspondentes.
- **Grupo de processos de encerramento** - Os processos executados para finalizar todas as atividades de todos os grupos de processos, visando encerrar formalmente o projeto ou fase.

Nesta abordagem, o Guia *PMBOK®* (2017, p. 23) afirma que “área de conhecimento é uma área identificada de gerenciamento de projetos definida por seus requisitos de conhecimento e descrita em termos dos processos que a compõem: práticas, entradas, saídas, ferramentas e técnicas”.

O mapeamento das áreas do conhecimento em que se desenvolvem os cinco grupos de processos estão alinhados em dez áreas, a saber: gerenciamento da integração do projeto, gerenciamento do escopo do projeto, gerenciamento do cronograma do projeto, gerenciamento dos custos do projeto, gerenciamento da qualidade do projeto, gerenciamento dos recursos do projeto, gerenciamento das comunicações do projeto, gerenciamento dos riscos do projeto, gerenciamento das aquisições do projeto e o gerenciamento das partes interessadas do projeto.

Os estudos publicados pelo Guia *PMBOK®* (2017, p. 28), demonstram que “a adaptação é necessária porque cada projeto é único. Nem todo processo, ferramenta, técnica, entrada ou saída identificado no Guia *PMBOK®* é necessário em cada projeto”. Algumas áreas do conhecimento do gerenciamento de projetos podem ser utilizadas tanto no processo de capacitação dos gestores quanto na satisfação dos servidores da SRE Diamantina.

5 | PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois busca resolver um tema específico de ordem prática, com o propósito de sugerir como produto da pesquisa, a aplicação de ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos voltadas para a satisfação dos servidores da SRE Diamantina.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa tem caráter descritivo, que descreve fatos e fenômenos de uma realidade específica e, nas palavras de Gil (2007, p. 52), “os

estudos descritivos são os que mais se adequam aos levantamentos. Exemplos disso são os estudos de opiniões e atitudes”.

No que diz respeito aos métodos, a abordagem da pesquisa pode ser considerada qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada (MINAYO, 2008 *apud* GUERRA et al., 2014, p. 12).

Quanto aos procedimentos, essa pesquisa é classificada por Fonseca (2002) como pesquisa de levantamento e também como pesquisa com *Survey*, enquanto Gil (2008) classifica como levantamento de campo (*Survey*). O mesmo Gil (2008, p. 55) afirma que as pesquisas do tipo levantamento de campo (*Survey*) “se caracterizam pela interrogação direta das pessoas (...), procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados”.

Aplicou-se um questionário com perguntas fechadas, e de acordo com o padrão estatístico, por meio de uma amostragem aleatória simples. Lakatos e Marconi (2011, p. 86) constataram que “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

A ferramenta utilizada para operacionalizar o procedimento foi o *Google* formulários, *software* capaz de enviar o questionário por e-mail a todos os servidores da SRE Diamantina e gerenciar a entrada das respostas em uma planilha eletrônica compatível com o *software Microsoft Excel*.

O formulário eletrônico ficou disponível aos servidores para que enviassem suas respostas no período de 22 de novembro de 2018 à 22 de dezembro de 2018, quando foi automaticamente finalizado pelo *Google* formulários. Foram levantadas as principais características da população amostrada no questionário, como variáveis sobre satisfação, gerenciamento de equipes, de projetos, opiniões diversas e exposição da realidade atual.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A população pesquisada segue uma tendência própria das licenciaturas e da pedagogia, onde a maioria é do sexo feminino, resultando em 65% dos respondentes. Como não acontecem concursos públicos voltados para as SREs-MG desde 2011, a faixa etária dos servidores demonstra um grau considerável de amadurecimento, onde 24% têm entre 26 e 34 anos, outros 44% têm entre 35 e 43 anos, 26% têm entre 44 e 52 anos e 6%

têm entre 53 e 60 anos.

Existe um predomínio da cor parda, com 50% dos entrevistados, seguindo uma tendência nacional, onde os cidadãos têm se autodeclarado de maneira espontânea. O nível de formação elevado se deve, em grande medida, as exigências dos cargos públicos dos servidores concursados, principalmente na área da educação, em que apenas 12% deles não possui graduação ou não está cursando, seguido de outros 3% que estão com a graduação em andamento, em detrimento de outros 85% que já possui graduação ou títulos maiores. Como houve uma dissimilaridade considerável entre a Diretoria de Pessoal-DIPE e os demais setores, optou-se por apresentar as respostas de maneira comparativa.

Para 32,35% dos servidores da SRE Diamantina os gestores sempre ou com muita frequência se comunicam com os subordinados de forma eficaz, sabendo dar e receber *feedback* e aqueles que consideram que isso acontece apenas às vezes, 58,82%, abre um sinal de alerta preocupante. Já para 100% dos servidores da DIPE, apenas as vezes ou raramente isso acontece, como pode ser observado no gráfico 1.

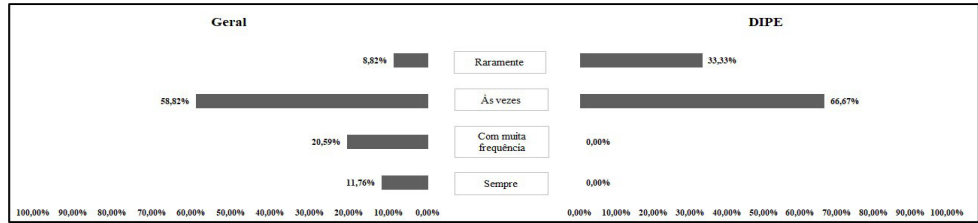


Gráfico 1 – A comunicação entre gestores e servidores é eficaz?

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 2 demonstra que 61,76% dos servidores da SRE Diamantina entendem que os gestores da instituição sempre ou com muita frequência têm capacidade de negociação, demonstrando atitudes flexíveis em situações adversas. Já para 83,33% dos servidores da DIPE, apenas as vezes ou raramente isso acontece.

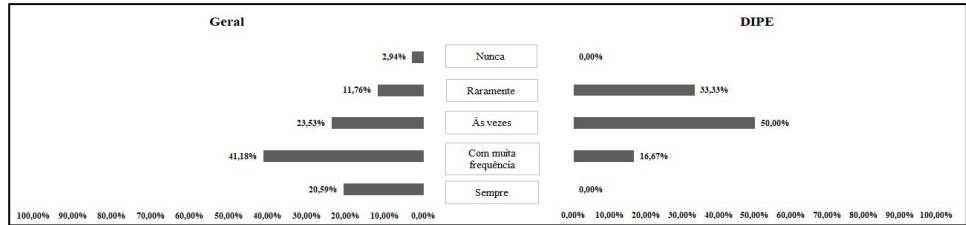


Gráfico 2 – Os gestores têm capacidade de negociação?

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 3 demonstra que apenas 32,37% dos servidores da SRE Diamantina entendem que os gestores da instituição sempre ou com muita frequência sabem aplicar e repassar os conhecimentos, ensinando e aperfeiçoando técnicas. Na mesma direção, os servidores da DIPE apresentam um índice ainda menor, com 16,67%. Este fator pode estar relacionado a necessidade de aperfeiçoamento das competências dos gestores.

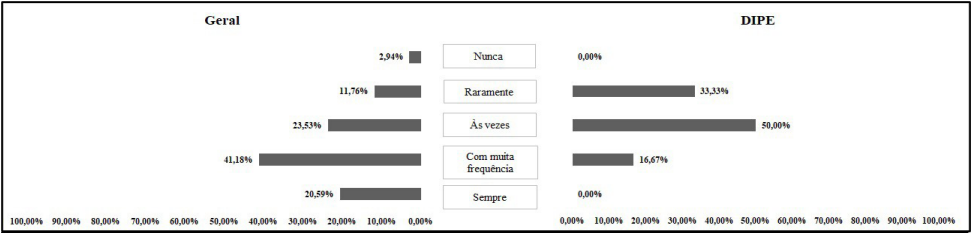


Gráfico 3 – Os gestores sabem aplicar e repassar conhecimentos?

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 4 é possível inferir que para 61,82% dos servidores da SRE Diamantina os gestores têm um bom relacionamento interpessoal capaz de harmonizar o ambiente em situações conflituosas, no entanto, 41,18% entendem que isso acontece apenas às vezes, e na DIPE esse índice é maior que o dobro, apresentando 83,33%.

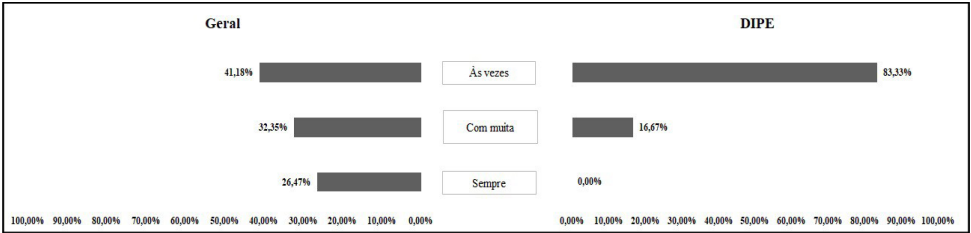


Gráfico 4 – Os gestores têm um bom relacionamento interpessoal com a equipe?

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 5, do ponto de vista da credibilidade e da convivência diária, 52,95% dos servidores acreditam que raramente ou apenas às vezes os gestores demonstram criatividade e iniciativa nas relações. Com relação aos servidores da DIPE o mesmo índice aumenta para 83,33%.

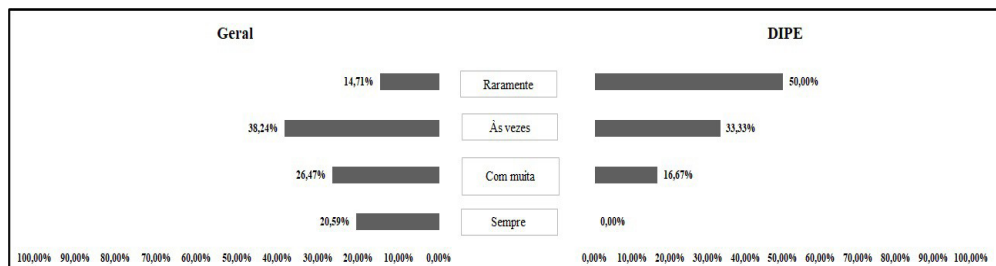


Gráfico 5 – Os gestores têm criatividade e iniciativa na convivência diária?

Fonte: Elaboração própria.

Para 61,77% dos servidores da SRE Diamantina os gestores buscam a excelência e têm uma prática profissional coerente com os discursos e comportamentos, sustentados em valores éticos. Trata-se de um requisito fundamental nas atividades de qualquer gestor, no entanto, para 83,33% dos servidores da DIPE essa prática acontece apenas às vezes, conforme o gráfico 6.

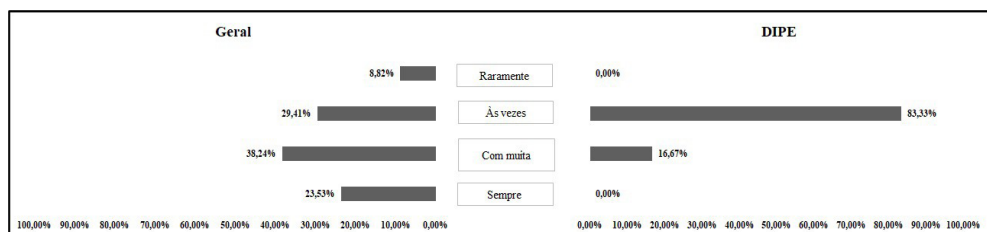


Gráfico 6 – Os gestores se sustentam em valores éticos e morais?

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 7 mostra que para 61,76% dos servidores da SRE Diamantina a afirmação é positiva, enquanto 83,33% dos servidores da DIPE não concordam que os gestores tenham capacitação e formação adequada para o desempenho do cargo.

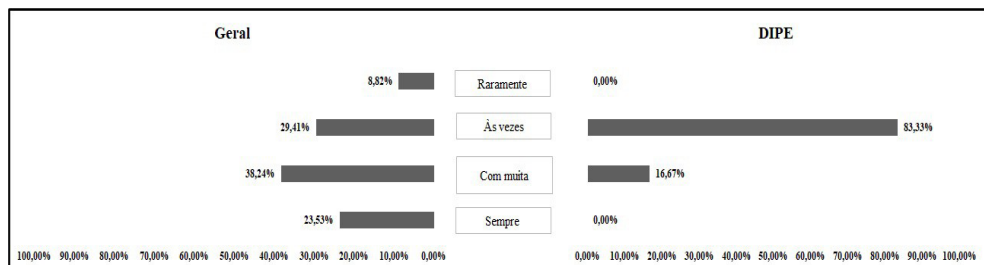


Gráfico 7 – Os gestores estão capacitados e têm formação adequada?

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 8 aponta que para 66,67% dos que trabalham na DIPE esse reconhecimento acontece apenas às vezes, sendo que para 64,71% dos servidores da SRE Diamantina o respeito e o reconhecimento de fato ocorre por parte dos gestores.

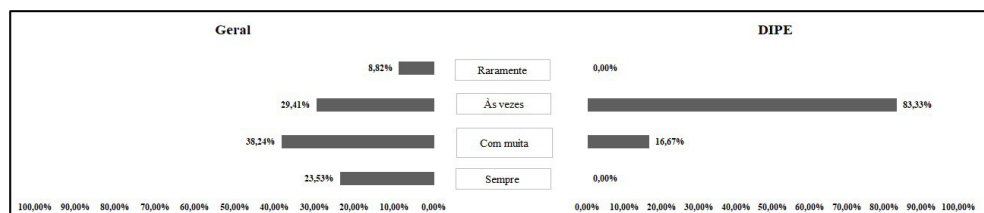


Gráfico 8 – Você se sente respeitado e reconhecido pelos gestores?

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 9 aponta que quando questionados diretamente em relação a satisfação com o estilo de gestão dos seus superiores, 55,88% dos servidores da SRE Diamantina se consideram satisfeitos ou muito satisfeitos. Ainda assim, outros 44,11% estão entre a indiferença e a insatisfação, um índice considerável que sugere a necessidade de uma ação para compreender o que afasta os servidores do estilo de gestão dos seus superiores. A situação se agrava quando analisamos a percepção dos servidores da DIPE, onde apenas 16,67% estão satisfeitos com esse perfil.

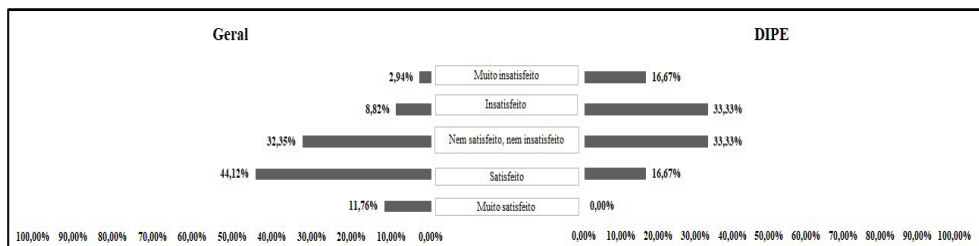


Gráfico 9 – Você se sente satisfeito com o estilo de gestão dos seus superiores?

Fonte: Elaboração própria.

Para 91,18% dos servidores da SRE Diamantina, gostar do que faz é o principal fator de satisfação, seguido da integração da equipe com 55,88%, depois a autonomia com 52,94%, ser valorizado com 50,00% e ser ouvido com 47,06%. Na DIPE os servidores incluíram como fatores de satisfação a necessidade de capacitações e treinamentos com 66,67% e também a participação nas decisões com 50,00%, conforme o gráfico 10.

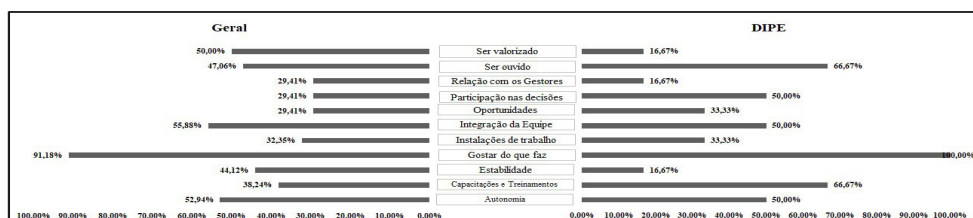


Gráfico 10 – Os 5 (cinco) principais fatores que mais geram satisfação?

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 11 é possível observar os fatores, que na sua falta, geram insatisfação. Trata-se de um importante mecanismo de análise que permite desenvolver ações de melhoria para suprir as necessidades não atendidas dos servidores da SRE Diamantina.

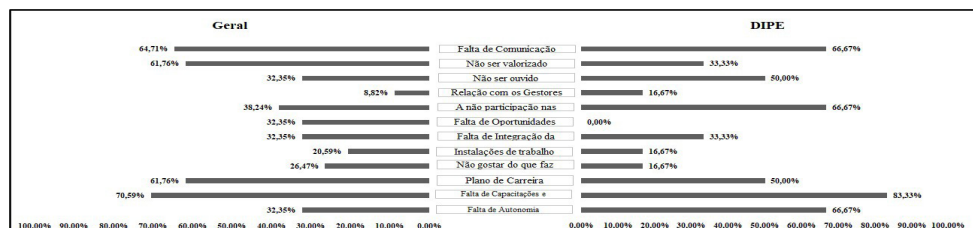


Gráfico 11 – Os 5 (cinco) principais fatores, que na sua falta, geram insatisfação?

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de a necessidade de capacitações e treinamentos ser considerada como um importante fator de satisfação apenas para a DIPE, a sua falta é considerada o principal fator de insatisfação para os servidores de todos os setores da SRE Diamantina, com 70,59%, seguido da comunicação com 64,71%, depois a falta de um plano de carreira e não ser valorizado, ambos com 61,76% geram grande insatisfação, além da não participação nas decisões, que deixam insatisfeitos 38,24% dos servidores da instituição. Os servidores da DIPE acrescentam a falta de autonomia com 66,67% e não ser ouvido com 50,00% como fatores geradores de insatisfação.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da tabulação da pesquisa constatou que a comunicação é o fator que exige maior atenção. Diante do exposto, sugere-se a implantação de um plano de comunicação que contemple toda a estrutura organizacional, uma vez que esta área do conhecimento em gerenciamento de projetos tem relação direta com a área de recursos, principalmente humanos, bem como com a área de integração da equipe.

Não menos importante, sugere-se também um estudo mais aprofundado com os servidores da Diretoria de Pessoal-DIPE, no sentido de identificar as falhas ou não de gestão e também para suprir as necessidades do setor, uma vez que estes se queixam da falta de comunicação, falta de *feedback*, falta de autonomia, falta de reconhecimento profissional, necessidade de melhor divisão do trabalho, dentre outras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de maio de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 05. fev. 2019.

CODA, Roberto. **Competências comportamentais**: como mapear e desenvolver competências pessoais no trabalho. [S.l.]: Grupo Gen Atlas, 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONDIM, Sonia Maria Guedes; SILVA, Narbal. **Motivação no trabalho**. Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, pp. 145–176, 2004.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

GUIA PMBOK®. **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos**. In: Project Management Institute. [S.l.: s.n.], 2017.

GUIMARÃES, Elian. **Situação financeira não permite fazer diferente, diz Zema sobre pagamento dos servidores**. Estado de Minas, Belo Horizonte, 17 de janeiro de 2019, Política. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/01/17/interna_politica,1022222/situacao-financieira-nao-permite-fazer-diferente-diz-zema-sobre-paga.shtml Acesso em 05. fev. 2019.

KEELING, Renato Henrique. **Gestão de Projetos: uma abordagem global**. [S.l.]: Saraiva Educação SA, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, Maria Luísa. *et al.* **Culturas organizacionais**—uma metáfora à procura de teorias. *Análise social*, p. 663-687, 1988.

MENEZES, Bruno. **Governo manda Polícia Militar suspender concurso**. O Tempo, Belo Horizonte, 02 de fevereiro de 2019, Política. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/aparte/governo-manda-policia-militar-suspender-concurso-1.2130457> Acesso em: 05. fev. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas de pesquisa**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, p. 261-298, 2008.

MINAS GERAIS. **Superintendência Regional de Ensino de Diamantina – SRE Diamantina**. Diamantina - MG, 2020. Disponível em: <https://srediamantina.educacao.mg.gov.br/> Acesso em: 09 mar. 2020.

SPECTOR, Paul. **Psicologia nas organizações**. [S.l.]: Saraiva Educação SA, 2005.

CAPÍTULO 19

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PREVENÇÃO AO HIV E A AIDS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROJETO INTEGRADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

<http://cnpq.br/6012686510963768>

Sara de Paula Albino

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia

<http://lattes.cnpq.br/7811606021510688>

Alyne Santana Leônidas Torres

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/0380263567406798>

Alexandre Gil de Oliveira

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/2745378923440877>

Ana Beatriz Garcez de Mendonça

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/0302344100962895>

Isabella Beatriz Pêgo Doenha

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=F867915859202AEB541F293C3005CD2E#

Maria Ludmila Kawane de Sousa Soares

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/8148542267176128>

Rebeca Aline Almeida Gomes

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/8410984565515386>

Sabrina Arquimim Gomes

Centro Universitário São Lucas
Porto Velho – Rondônia

RESUMO: O HIV é uma das infecções sexualmente transmissíveis (IST's) que se torna cada vez mais emergente no Brasil, levando em conta sua alta taxa de mortalidade e as mudanças de comportamento ocorridas na última década. Segundo pesquisas realizadas pela UNAIDS (2019), há uma queda no progresso global rumo as metas de resposta ao HIV até 2020, dado preocupante visto o aumento de 65% das novas infecções por HIV na América Latina, o que é um dado crescente. Tendo em vista que a prevenção é a melhor manobra para diminuição desses índices, a proposta para o projeto integrador (PI) do terceiro período do curso de enfermagem noturno, foi construída por um grupo de acadêmicos com a intenção de promover o conhecimento acerca do autocuidado para os adolescentes em suas relações sexuais, através da realização de uma ação em saúde de forma educativa sobre IST's em uma escola pública do município de Porto Velho, Rondônia. Onde foi debatido sobre as formas de disseminação, transmissão, profilaxia, diagnóstico e tratamento do vírus HIV, informando aos alunos e educadores sobre a gravidade da AIDS e a importância da prevenção, tendo como base nos protocolos do Ministério da Saúde. Trata-se de um projeto de caráter descritivo do tipo relato de experiência que descreve a vivência dos acadêmicos após

apresentação e o sucesso da palestra realizada para os alunos e professores do 2º e 3º ano do ensino médio noturno. Foram utilizadas metodologias ativas, nas quais, os alunos foram estimulados a buscar pelo ensino e aprendizagem por meio de dinâmicas e atividades lúdicas, como a exposição de peças anatômicas, o correto manuseio dos preservativos, entre outros. Os realizadores puderam contemplar o resultado positivo da experiência em Educação e Saúde, evidenciado pela participação de todos os alunos da escola e o posterior feedback dado pela direção.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Infecções sexualmente transmissíveis; Educação sexual; Educação em saúde.

HEALTH EDUCATION IN THE PREVENTION OF HIV AND AIDS: REPORT OF EXPERIENCE OF AN INTEGRATING PROJECT IN A PUBLIC SCHOOL IN PORTO VELHO

ABSTRACT: HIV is one of the sexually transmitted infections (STIs) that is increasingly emerging in Brazil, taking into account its high mortality rate and the behavioral changes that have occurred in the last decade. According to surveys carried out by UNAIDS (2019), there is a drop in global progress towards the targets for HIV response by 2020, a worrying data given the 65% increase in new HIV infections in Latin America, which is an increasing figure. Bearing in mind that prevention is the best maneuver to reduce these rates, the proposal for the integrative project (IP) of the third period of the night nursing course was built by a group of academics with the intention of promoting knowledge about self-care for adolescents in their sexual relations, by carrying out an educational health action on STIs in a public school in the city of Porto Velho, Rondônia. Where it was debated on the forms of dissemination, transmission, prophylaxis, diagnosis and treatment of the HIV virus, informing students and educators about the severity of AIDS and the importance of prevention, based on the protocols of the Ministry of Health. a project of a descriptive character of the type of experience report that describes the students' experience after presentation and the success of the lecture given to students and teachers of the 2nd and 3rd year of high school at night. Active methodologies were used, in which students were encouraged to seek teaching and learning through dynamic and playful activities, such as the display of anatomical pieces, the correct handling of condoms, among others. The filmmakers were able to contemplate the positive result of the experience in Education and Health, evidenced by the participation of all students at the school and the subsequent feedback given by the direction.

KEYWORDS: Nursing; Sexually transmitted diseases; Sex education; Health education.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Saúde (2017) descreve o HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) como o vírus causador da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), sendo definida como uma doença imunodepressora que enfraquece o sistema responsável por defender o organismo humano. E com a infecção pelo retrovírus ocorrendo, o sistema de defesa imunológico passar a ser atacado, o que leva o portador a ficar exposto a doenças oportunistas, devido ao agravo ao sistema imunológico, e consequentemente pode

apresentar neoplasias e infecções secundárias e em casos mais graves manifestações neurológicas.

A doença foi descrita pela primeira vez em 1981 entre homossexuais masculinos no EUA, e por conta disso foi denominado de “peste gay”. Porém, mais tarde foi comprovado que a doença comprometia pessoas de todos os tipos, independente de classe social, sexo, orientação sexual, cultura ou idade. Entretanto, o contexto da AIDS ainda traz muito preconceito e medo, pois mesmo em pleno século XXI o indivíduo portador do vírus é marginalizado pela sociedade como culpado de transmitir e disseminar a doença.

De acordo com os dados do Boletim Epidemiológico HIV/Aids da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde (2019), no período de 1980 a junho de 2019, foi detectado no país 966.058 casos de aids registrados. E com a evidência dos aumentos de indivíduos infectados pela doença, ficou explícito para nos acadêmicos que é de suma importância os alunos da rede pública de ensino da cidade de Porto Velho, entenderem a relevância de se compreender o desenvolvimento da AIDS e seu agente etiológico (HIV), assim como a carência que eles possuem quanto a respeito da doença.

OBJETIVOS

- Conscientizar os educandos sobre os aspectos gerais da AIDS, auxiliando-os a diferenciar HIV de AIDS;
- Expor como acontece a infecção do HIV e as manifestações clínicas da AIDS no organismo, definindo as formas de disseminação, transmissão, profilaxia, diagnóstico e tratamento do vírus;
- Informar aos alunos a gravidade desta patologia e explicar sobre a educação em saúde na prevenção ao HIV/AIDS.

METODOLOGIA

O projeto é de caráter descritivo de relato de experiência em que busca expor a experiência dos acadêmicos após apresentação e sucesso da palestra realizada para os alunos do 2º e 3º ano do ensino médio noturno e seus respectivos professores em uma escola em Porto Velho-Rondônia, onde todos estavam voluntariamente interessados pelo assunto de saúde sexual preventiva. O projeto foi dividido em 3 etapas fundamentais: construção do projeto, aplicação e análise dos resultados obtidos. A primeira etapa se constituiu na discussão de qual seria o melhor tema a ser abordado, que foi infecções sexualmente transmissíveis; logo após foram realizadas pesquisas na literatura nas bases de dados eletrônicas LILACS - Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde e SciELO – Scientific Electronic Library Online, e onde aconteceria a palestra. A segunda etapa compreendeu a execução do projeto e foram abordadas as temáticas definidas na etapa

anterior. A terceira etapa foi a análise dos resultados obtidos. O eixo central era destacar a importância de abordar a Educação em Saúde dentro de uma escola pública, orientando os adolescentes sobre o conceito e evolução das infecções sexualmente transmissíveis, principalmente o HIV.

No início houve um pouco de receio por parte dos alunos, mas ao desenrolar da palestra todos os alunos se mostraram extremamente interessados sobre o assunto fazendo muitas perguntas, questionamentos, assim como os professores da escola também se mostraram bastantes participativos. O foco que guiou o presente trabalho foi a utilização de metodologias ativas, nas quais, os alunos foram estimulados a buscar pelo ensino e aprendizagem por meio de práticas metodológicas de ensino e atividades lúdicas, como foi realizado com as peças anatômicas, tornando os participantes e personagens ativos de sua jornada educativa. Dos materiais, foram utilizados: data show, notebook, pen-drive, pincel, quadro acrílico, apagador, projetor de slides, próteses de órgãos genitais masculino e feminino, preservativos masculino e feminino, que auxiliaram na abordagem do conteúdo favorecendo a transmissão de aprendizado, além da troca de conhecimento aos sujeitos participantes que foram os adolescentes, jovens e adultos pois eram do período noturno com faixa etária de 15 a 32 anos que estavam cursando o ensino médio

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos da escola que participaram do projeto demonstraram estar extremamente abertos e interessados quanto ao tema, mesmo no momento da realização da parte teórica com o auxílio da apresentação de slides. Sendo esse interesse comprovado logo em seguida quando foi aberto o momento para a roda de conversa, para que os educandos e educadores fizessem questionamentos para sanar dúvidas ou curiosidades, onde como resultando recebemos um feedback positivo com os alunos fazendo diversas perguntas sobre o tema.

E ainda tendo como base o Manual de Cuidado Integral às Pessoas que Vivem com HIV/AIDS da Atenção Básica e o Manual de Pré e Pós Exposição disponibilizado pelo Ministério da Saúde, fomos capazes de guiar o presente trabalho a utilização de metodologias ativas, onde os estudantes foram estimulados a buscar pela aprendizagem por meio de práticas metodológicas de ensino e atividades lúdicas. E através do amparo dessas metodologias ativas podemos contar com o empenho e comprometimento dos estudantes na parte prática do projeto, onde eles se apresentaram totalmente dispostos a aprender conosco a como se prevenir corretamente com o auxílio de peças anatômicas disponibilizadas pelo laboratório da instituição, tornando assim o nosso momento de jornada educativa extremamente proveitosa.

CONCLUSÕES

Perante a amostragem e desenvolvimento do projeto houve uma percepção dos idealizadores acerca da importância de orientar jovens e adolescentes sobre educação e saúde sexual. Dos benefícios da participação das escolas na construção desses conhecimentos e acima de tudo, de uma maior interação entre saúde e educação, acarretando na geração de frutos para ambas as áreas e benefícios para toda a população.

Destacou-se como ponto diferencial do projeto a introdução do tema partindo-se de metodologias dinâmicas e interativas, que incentivaram os alunos a participarem com afinco de todo o processo de aprendizado. Sabendo que o tema HIV e AIDS é ainda um tabu para a sociedade de modo geral, foi essencial desmistificá-lo e explicá-lo de forma coesa, fazendo com que os jovens entendessem as diferenças e as particularidades dos temas.

Entendeu-se também, a relevância da realização de maiores pesquisas sobre o assunto, que sejam específicas de acordo com a idade do grupo a ser orientado. Para que assim, tanto as instituições de educação, quanto as de saúde possam realizar uma amostragem adequada dos temas, na busca da prevenção dos alunos; e por consequência, consigam maior interação dos familiares ou grupos sociais mais próximos, para a melhor e a maior orientação dos jovens e adolescentes.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos à escola participante, à docente de Enfermagem do Centro Universitário São Lucas, Alynne Santana Leônidas Torres e ao grupo de estudo pela elaboração deste trabalho e sua publicação.

REFERÊNCIAS

ARAGONEZ, Garzelon Gloria; SANTOS, Marquiony Marques dos (Orient.). **Intervenções Realizadas Para Prevenção Contra a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida**. Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/6610> Acesso em 29/09/2020

INDERME. Revista Enfermagem Atual. **Estratégias de Assistência no cuidado à pessoa com síndrome da imunodeficiência adquirida**. 2018. Disponível em <https://www.revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/133>. Acesso em 30/09/2020.

KADRI, Michele Rocha; SCHWEICKARDT, Júlio César. **A emergência da Aids no Amazonas**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.23, n.2, abr.-jun. 2016, p.301-319. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v23n2/0104-5970-hcsm-S0104_59702016005000006.pdf Acesso em 29/09/2020.

Ministério da Saúde, Biblioteca Virtual em Saúde. **HIV E AIDS**. Abril de 2017. Disponível em <http://bvsm.s.saude.gov.br/dicas-em-saude/2409-hiv-e-aids>. Acesso em 30/09/2020.

Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**. Ed. Número Especial. Dezembro de 2019. Disponível em www.aids.gov.br/pt-br/pub/2019/boletim-epidemiologico-de-hivaids-2019. Acesso em 30/09/2020.

Ministério da Saúde. **Tabulação de Dados – Casos de AIDS Identificados no Brasil**. Junho de 2019. Disponível em <http://www2.aids.gov.br/cgi/deftohtm.exe?tabnet/br.def>. Acesso em 29/09/2020.

MORESCO, E. C.; VERONEZZE, G.; VOIDALESKI, N. A.; CAVALLI, T. C., & Gelinski; J. L. N. 2018. **Aspectos Gerais Sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS)**. Anuário Pesquisa E Extensão Unoesc Videira, 3, e19912. Novembro de 2018. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/apeuv/article/view/19912> Acesso em 29/09/2020.

NEVES, Mariana Braga; ROMERO, Luiz Carlos. **A Política Brasileira de Prevenção da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida na Escola (1994-2014) e o Papel da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017166435>. Acesso em 28/09/2020.

SUTO, Cleuma Sueli Santos; PAIVA, Mirian Santos; OLIVEIRA, Jeane Freitas De; RODRIGUES; Andreia Silva; OLIVEIRA, Daiane Santos; PORCINO, Carlos Alberto. **O Cuidado à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida na Contemporaneidade: Compreendendo o olhar de Profissionais**. Revista Rene, Vol. 18 N° 6. 2017. Disponível em <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/31090> Acesso em 28/09/2020.

CAPÍTULO 20

ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE E A INTEGRALIDADE DO CUIDADO NA ÓTICA DE PROFISSIONAIS DE UMA COORDENADORIA REGIONAL DE SAÚDE

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Aimê Cunha

Mestranda e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde (Unicruz e Unijuí)
Cruz Alta - RS
<http://lattes.cnpq.br/9069459202645926>
<https://orcid.org/0000-0001-6404-4705>

Bruna Letícia Endl Bilibio

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde (Unicruz/Unijuí)
Ijuí –RS
<http://lattes.cnpq.br/0463601039011668>

Carmen Cristiane Schultz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde (Unicruz/Unijuí)
Ijuí –RS
<http://lattes.cnpq.br/9710749251996269>
<https://orcid.org/0000-0001-9989-1277>

Mauren Knorst Godoy

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde (Unicruz/Unijuí)
Ijuí –RS
<http://lattes.cnpq.br/9607038942891875>

Ricardo Chaves Lemes

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde (Unicruz/Unijuí)
São Luiz Gonzaga –RS
<http://lattes.cnpq.br/8161245072955483>

Adriane Cristina Bernat Kolankiewicz

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde (Unicruz/Unijuí)
Ijuí –RS
<http://lattes.cnpq.br/7833969359741646>

Janice de Fatima Pavan Zanella

Docente permanente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde (Unicruz/Unijuí)
Frederico Westphalen – RS
<http://lattes.cnpq.br/2470330330007790>
<https://orcid.org/0000-0003-4678-5512>

RESUMO: Aproximação constante entre Universidade e o SUS possibilita o diálogo e troca de saberes, indispensável para compreender desafios e potencialidades na implementação do Cuidado Integral à Saúde. Objetivo do trabalho foi refletir sobre o Modelo de Atenção à Saúde vigente na região, na percepção de Mestrandos em Atenção Integral à Saúde e Profissionais que integram a Rede Estadual de Serviços de Saúde. Estudo qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência mediante emprego da Metodologia da Problematização, fundamentada no Arco de Maguerez. Destacam-se como fragilidades do sistema: formação acadêmica focada no modelo hegemônico, falta de corresponsabilização profissional, falta de trabalho em equipe. Conclui-se que educação permanente, reflexões sobre processo de ensino/trabalho e planificação da Atenção à Saúde possibilitem assistência eficiente e resolutiva e, a construção de uma rede efetiva de cuidado.

THE INTEGRALITY OF CARE AND THE PRIMARY HEALTH CARE FROM THE VIEWPOINT OF PROFESSIONALS OF ONE REGIONAL HEALTH COORDINATION

ABSTRACT: Constant rapprochement between the University and the SUS enables the dialogue and exchange of knowledge, which is essential to understand challenges and potentialities in the implementation of Comprehensive Health Care. The objective of the work was to reflect on the Health Care Model in effect in the region, in the perception of Master's students in Comprehensive Health Care and Professionals who are part of the State Health Services Network. Qualitative, descriptive study of the type of experience report using the problematization method, based on the Arco de Maguerez. The system's weaknesses stand out: academic training focused on the hegemonic model, lack of professional co-responsibility, lack of teamwork. It is concluded that permanent education, reflections on the teaching/work process and Health Care planning enable efficient and resolute assistance and the construction of an effective care network.

KEYWORDS: Public Health Policies. Public Health. Health promotion.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a questão saúde pública perpetua-se ao longo da história. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS) pela Constituição Federal de 1988, possibilitou avanços no âmbito dos direitos sociais e a legalização ao direito da população à saúde, que passou a constituir um dever do Estado (MAIA *et al.*, 2015).

O direito à saúde à população brasileira é permeado pelo acesso universal, integral, igualitário e intersetorial às ações e serviços, constituindo as ações preventivas um de seus pilares (DAVID *et al.*, 2013). Neste sentido a porta de entrada e ordenadora dos serviços é a Estratégia Saúde da Família (ESF) - criada em 1994 caracterizada como modelo de atenção para todo o Brasil, a ser desenvolvido prioritariamente pelos municípios, objetivando ampliar a cobertura de atenção à saúde da família, atingir a equidade e melhorar a qualidade de atenção à população em geral. Neste contexto, tem como pilares as propostas da multidisciplinaridade, resolubilidade e integralidade (MAIA *et al.*, 2015).

Ainda, o modelo de Atenção Primária em Saúde (APS) centrado na saúde da família e comunidade favorece a organização do trabalho em equipe multidisciplinar, fomentada pelo apoio matricial e institucional, modelo que certamente contribui para a ampliação do escopo de serviços e práticas ofertadas, dentre as quais à educação em saúde tem papel fundamental para a construção de cenários propícios que possibilitem compartilhar novas temáticas e experiências, e assim promover a mudança de atitudes e comportamentos, e a constituição de sujeitos/cidadãos portadores de autonomia e direitos sociais (SANTOS; ROMANO; ENGSTROM, 2018).

Entretanto, no Brasil, a atenção básica em saúde é desenvolvida por variados

modelos de cuidado primário, entre eles: o modelo tradicional, onde enfermeiros e médicos sem formação específica na saúde da família prestam assistência a uma população com destaque a consultas; o modelo de medicina de família e comunidade, cujo cuidado está centrado nas especialidades. O modelo de ESF onde a atenção à saúde é desenvolvida por equipe multiprofissional, na perspectiva interdisciplinar e mediante um conjunto ampliado de encontros clínicos que abrangem consultas individuais e atividades em grupo. E modelos mistos que articulam diferentes modelos em uma única Unidade Básica de Saúde (CONASS, 2018).

Para Maia *et al.* (2015) a APS representa um avanço no campo das políticas sociais em direção aos princípios estabelecidos como acesso aos serviços de saúde, atenção integral, adequação às necessidades individuais e coletivas com qualidade e resolubilidade e, para tal requer trabalho em equipe com a contribuição de cada profissional em sua respectiva área de atuação, vínculo e função na equipe. Contudo, a construção do vínculo serviço/usuário/sociedade perpassa pela responsabilização coletiva da equipe, unidade de saúde, gestores em saúde, sistemas de saúde, usuários e comunidade e, de organização norteada por políticas estruturantes e convergentes (SANTOS; ROMANO; ENGSTROM, 2018).

Compreendida a integralidade do cuidado como atenção prestada ao ser humano num conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos; inserida na sua realidade exigida para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema (BRASIL, 1990).

A integralidade do cuidado no cotidiano do SUS ultrapassa uma mera formalidade legal e institucional, atrelada a um grande projeto societário, constitutivo do cuidado nas ações individuais e coletivas, com respeito às especificidades, limites e possibilidades em conformação à articulação cuidado-integralidade-APS, nas esferas micro à macro estrutural. Dentre as limitações percebidas destacam-se a fragmentação dos processos de trabalho, a subjetividade do ser humano, formação cartesiana de profissionais, incorporação e dependência tecnológica da prática assistencial, verticalização da gestão, parques dispositivos de fomento para qualificação e cogestão dos serviços (CARNUT, 2017).

A gestão pública reconhece e verifica problemas e limitações do SUS, desta forma propõe mudanças que consolidam o caráter público das políticas de saúde. Na visão de que os sistemas públicos e universais, conforme evidências, são superiores, em efetividade e eficiência, comparados com modelos de mercado, nos quais há custos excessivos, desigualdade no cuidado, desintegração de direitos, políticas de saúde focais e com acesso fixo, não por necessidades de saúde, mas pela capacidade de compra (CAMPOS, 2018).

Assim, para atender as demandas de saúde da população, bem como às condições crônicas estabelecidas, faz-se necessárias mudanças significativas no modelo de atenção à saúde vigente. Vilaça Mendes propõe modelo de atenção baseado na promoção de saúde, prevenção, gestão das condições de saúde simples, complexas e gestão de casos,

a fim de dar conta dos fatores de risco biopsicossociais e das condições agudas e crônicas estabelecidas, abarcados pela gestão da APS, dentre recursos humanos, financeiros e materiais, em processos de micro gestão, mediado por gestores, profissionais e usuários (CONASS, 2018).

Neste sentido, a aproximação entre Universidade e os Serviços de Atenção à Saúde possibilita o diálogo e troca de saberes, indispensável para compreender desafios, potencialidades e construir conhecimento. O objetivo do trabalho foi refletir sobre o Modelo de Atenção vigente em nossa região de saúde, na percepção de mestrandos em Atenção Integral à Saúde e profissionais de Saúde que integram a Rede Estadual de Serviços de Saúde.

MATERIAIS E MÉTODOS

Estudo com abordagem qualitativa, descritivo, do tipo relato de experiência mediante emprego da Metodologia da Problemática, fundamentada no Arco de Maguerez que pressupõe um roteiro de etapas interligadas: observação da realidade, identificação dos pontos – chave que traduzem a problemática, teorização do assunto, hipóteses de solução e aplicação à realidade (PRADO *et al.*, 2012). Esta metodologia objetiva o aprofundamento dos estudos e identificação de possibilidades de transformação da prática, a partir de um trabalho articulado e imbuído de sentido onde as etapas estão interligadas e se complementam (BERBEL *et al.*, 1998).

O presente trabalho é oriundo da disciplina de Políticas Públicas de Saúde do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde – PPGAIS (Universidade Regional do Estado do Noroeste do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ, em associação com a Universidade de Cruz Alta- UNICRUZ), que aborda o modelo atual de atenção à saúde do SUS, sua organização em rede, operacionalização, gestão, financiamento e avaliação, com vistas a compreender as políticas públicas como instrumento de garantia de acesso universal. A partir da divisão aleatória da turma composta por 25 Mestrandos, o subgrupo foi constituído por Enfermeira, Fisioterapeuta, Nutricionista, Esteticista Cosmetóloga e Educador Físico. O grupo agendou encontro com Profissionais de uma Coordenadoria Regional de Saúde (CRS) do Estado do Rio Grande do Sul (RS), que abrange 20 municípios da 13ª Região de Saúde, com uma população aproximada de 223 mil habitantes. Na data agendada, foi realizada uma roda de conversa com quatro profissionais trabalhadores da coordenadoria entre eles duas enfermeiras, uma psicóloga e um nutricionista. A roda de conversa teve o intuito de discutir sobre modelo de atenção à saúde vigente na região, possibilitando a realização de apontamentos sobre as dificuldades, possíveis soluções e potencialidades frente a realidade vivenciada.

Após discussão em sala de aula sobre a saúde no Brasil, pontos negativos e/ou positivos, modelo de atenção à saúde vigente, prática multidisciplinar e interprofissional,

realizou-se busca na literatura científica das hipóteses explicativas para os pontos observados, fundamentada na teorização.

O estudo foi norteado pelas etapas do Arco de Maguerez, com intuito de levantar os pontos chaves a partir da observação da realidade, refletir segundo a literatura, sugerir hipóteses de solução e aplicação à realidade (PRADO *et al.*, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na data do encontro, inicialmente os mestrandos se apresentaram, relataram sobre o objetivo do trabalho e após esta integração, no decorrer da conversa, a partir da realidade vivenciada, os profissionais da coordenadoria de saúde contribuíram expondo suas percepções quanto ao Modelo de Atenção em Saúde vigente a nível regional, com destaque as dificuldades e potencialidades percebidas pela Equipe da CRS na implementação das Políticas Públicas em Saúde, tanto a nível de Gestão dos Serviços quanto na Assistência profissional oferecida nas mais diversas Unidades de Assistência em Saúde (primária, secundária e terciária).

A partir deste cenário observado identificou-se como **problema: O modelo de atenção à saúde vigente na região é inefetivo frente às demandas de saúde da população.**

Assim, seguindo as etapas propostas pela teoria problematizadora, buscamos identificar os pontos chave que traduzem a problemática e a teorização do assunto com intuito de identificar na literatura soluções para os problemas suscitados. Os pontos chave explicativos levantados foram:

Os Profissionais da Coordenadoria que participaram da roda de conversa relatam que uma das principais dificuldades vivenciadas na gestão dos serviços de saúde é o cuidado centrado na atenção médica, mediante a realização de consultas, exames e prescrição de medicamentos (ações curativas).

O tratamento medicamentoso, consultas e exames são considerados importante estratégia de atenção aos usuários portadores de doenças crônico-degenerativas. Contudo, atividades de prevenção de agravos à saúde decorrentes da baixa adesão aos tratamentos e uso correto de medicamentos, constituem ações relevantes. Neste contexto, a educação em saúde com vistas a promover o autocuidado, melhorar a qualidade de vida e favorecer mudanças de comportamento possibilitam a troca de saberes, reflexões e diálogo para corresponsabilização dos indivíduos no cuidado em saúde, importante tática na adesão ao tratamento e redução de custos assistenciais (SILVA *et al.*, 2016).

As políticas públicas desenvolvidas no âmbito adstrito da APS corroboram para o cuidado integral ao cidadão, entretanto, o desafio está na intersubjetividade e integralidade da relação profissional - usuário que se materializa em consultas compartilhadas, procedimentos humanizados que recorrem à intersetorialidade, extrapolando os limites da

estrutura física da Unidade de Saúde na busca da experiência de vida do sujeito em seu cotidiano e de compreender o processo micropolítico em que se dá o cuidado (CARNUT, 2017).

Conforme o relato da Equipe da Coordenadoria, os serviços de atenção à saúde oferecidos, em sua maioria, são desenvolvidos conforme políticas nacionais e capacidade local estabelecida (estrutura física, recursos humanos), sem atentar-se a real necessidade de assistência da sociedade, com planejamento de ações baseadas no perfil de saúde e particularidades de cada comunidade.

A situação da execução do direito à saúde perpassa a sociedade, como demanda, e o Estado, como responsável pela política, no âmbito executivo, ou por resolver conflitos, no âmbito judiciário. Denota que foi constituída no Brasil, uma forma de sociabilidade, onde a centralidade do Estado instiga decisivamente na maneira como os usuários compreendem seu direito e o requerem. Isso se explica, pela concreta judicialização dos direitos e a gradativa participação social em espaços institucionais estatais. É neste contexto que a centralidade do Estado no Brasil foi fundamental para a formação de uma cultura política de reivindicação da saúde (ASENSI; PINHEIRO, 2016).

Denominada Atenção Básica, o primeiro nível de acolhimento do usuário, tem sua origem na Atenção Primária à Saúde. É caracterizada como a porta de entrada preferencial do sistema, ordenadora e coordenadora do cuidado, com um território demarcado e executada nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e/ou Unidades de Saúde da Família (USF). Com o objetivo de seguir a diretriz da descentralização, almeja-se que as ações sejam mais qualificadas e resolutivas, já que o município é detentor de uma maior proximidade e conhecimento das necessidades de saúde de sua população (SOUZA; BOTAZZO, 2013).

Entretanto, a concepção de integralidade da atenção em saúde é complexa, difusa e polissêmica, o que requer de gestores e profissionais operacionalizar suas práticas assistenciais de diferentes formas, atentos a compreensão do indivíduo como um ser biopsicossocial e holístico a fim de integrar ações preventivas com curativas, transcendendo a tradicional focalização no cuidado (CARNUT, 2017). Elencar prioridades e planejar alternativas de intervenção para os problemas de demanda constitui uma possibilidade de maior êxito na gestão dos serviços de saúde (SOUZA; BOTAZZO, 2013).

Outra questão suscitada na integração foi a falta de corresponsabilização dos Profissionais de Saúde com o trabalho e ações desenvolvidas no âmbito do cuidado integral em saúde. Responsabilidade, corresponsabilidade, autonomia, cogestão referem a delimitação das competências de cada unidade da federação (governo central, estados ou municípios) e como local de responsabilidades entre os agentes, os usuários e os trabalhadores em saúde. Define as funções que cada nível da federação deve realizar, assim como os profissionais da saúde (ORTIZ; GELINSKI, 2011).

As relações estabelecidas entre profissionais de saúde e usuários são desafiadoras para a reorganização dos serviços de saúde. O processo de cuidar e a educação em saúde

devem se pautar na autonomia dos usuários e em seu empoderamento, assim como na construção da promoção da saúde, em ajuda mútua e solidária, superando a vulnerabilidade de quem cuida e de quem é cuidado, no processo de acolhimento (LIMA *et al.*, 2014).

Também, os trabalhadores da coordenadoria citam a maneira que se dá a formação acadêmica e aproximação da mesma com a realidade enfrentada diariamente, como responsável pelo modelo de atenção à saúde vigente observado na região.

Avanços e uma melhor formação em saúde requerem articulações constantes e permanentes entre as instituições de formação e de consolidação, criando espaços necessários para a formação e educação permanente. Nesse eixo, as universidades têm a responsabilidade de superar a dicotomia teoria-prática e o ensino tradicional centrado no modelo biomédico, por meio de processos que devem ser alinhados com as políticas e iniciativas federais que articulam a integração ensino-serviço e sua efetiva apropriação e monitoramento, criando espaços de vivências e estágios nas realidades do SUS (BRASIL, 2001; VENDRUSCULO *et al.*, 2016). Os espaços, assim, se tornam ferramentas necessárias para sensibilizar e capacitar futuros profissionais aptos para reconhecer as potencialidades e limitações do sistema, os tornando agentes de mudança envolvidos no próprio processo de transição e tradução do conhecimento prático e teórico (DAMIANCE *et al.*, 2016).

Desse modo, tanto a experiência em ambientes que trabalham diretamente no SUS se faz necessária, quanto o aporte teórico e aprendizado humanizado em saúde. Nesse item, o papel do docente é indispensável. Damiance *et al.* (2016) traz que as competências docentes precisam ser ampliadas em direção ao planejamento pedagógico, aproximando-se das teorias e filosofias do SUS e da contemporaneidade, buscando exercer uma prática integrada, coletiva, democrática, promotora da saúde e da qualidade de vida no próprio processo de formação, pautando que as competências pedagógicas docentes na perspectiva ética, humana e política são essenciais para transformações no processo educativo, e estas, refletem diretamente nos processos de trabalho e gestão.

Para além de experiências inseridas dentro das bases curriculares, existe o VER-SUS, que é um projeto desenvolvido pelo Ministério da Saúde que visa a discussão e promoção de formação de qualidade para o SUS utilizando práticas inovadoras de educação na área da saúde (FETTERMANN *et al.*, 2018). Mendes *et al.* (2012), em um relato de experiência sobre a participação durante o VER-SUS salientaram a importância das discussões acerca da prática de saúde de forma multi e interdisciplinar, concluindo que o processo de formação e humanização é contínuo e necessita de constante revisão das práticas e do papel dos profissionais da saúde, repensando formas de aprendizagem e diálogo ao longo do ensino superior, que liguem o conhecimento técnico-científico ao conhecimento popular, modulando um prestar assistência à saúde real as necessidades enfrentadas pela rede.

Por fim, a falta de trabalho em equipe e da atuação inter e multidisciplinar foi relatada pelos Profissionais da Coordenadoria como dificultador da implementação da

integralidade do cuidado.

A interdisciplinaridade constitui um processo complexo em meio à multidisciplinaridade de recursos necessários para sua efetivação. O trabalho multiprofissional na perspectiva interdisciplinar aparece como possibilidade concreta no plano intelectual, mas na prática tem muitas dificuldades. Deste modo, a interdisciplinaridade é prescrita na política de saúde e assumida pelos profissionais, mas existem muitas lacunas entre o prescrito e o realizado. Compreendendo então que a falta do trabalho em equipe está amplamente relacionada com a não resolução de multifatores (DI RUZZA, 2003).

A reorientação dos processos de trabalho com a implementação das equipes de Estratégia de Saúde da Família visa expandir, qualificar e consolidar a atenção primária, pela assistência promovida por equipes multiprofissionais, responsáveis por determinado território populacional. O desafio está na construção e percepção dos fluxos e instrumentos facilitadores do diálogo interprofissional e interinstitucional e, na atuação através de linhas de cuidado para o desenvolvimento de uma rede de atenção efetiva, consistente e resolutiva (WAGNER *et al.*, 2017).

A partir da teorização das hipóteses explicativas buscou-se encontrar propostas de solução para minimizar as dificuldades e tornar o fazer mais resolutivo. Cita-se:

- Implementação plena da política de educação permanente, de forma a influenciar os processos de trabalho na APS, com vistas a aprimorar saberes e práticas.
- Atenção às condições crônicas, mediante resposta social deliberada por parte de Sistema de Saúde de forma proativa, contínua e integrada. Este modelo de atenção às doenças crônicas.
- Atenção à Saúde voltada aos determinantes sociais de saúde no Brasil, a partir de projeto de ação intersetorial, unindo saúde, educação, saneamento, habitação, emprego e renda, no sentido de promoção da saúde. Atuar com ações de prevenção das condições de saúde como programas antitabaco, reeducação alimentar, atividade física.
- Envolvimento das instituições de ensino com o fazer diário dos serviços públicos de saúde, tendo como propósito a prática curricular, de extensão e pesquisa, possibilitando a vivência e construção de conhecimentos, disseminando a prática baseada em evidências. Para além, se faz necessário um planejamento das atividades onde os gestores e profissionais das equipes e instituições, estejam de acordo com as propostas e objetivos a serem alcançados, abrindo caminho para o estudante se fazer um ser ativo e consciente no processo de tomada de decisão e articulação frente às complexidades do sistema.
- Estimular o trabalho em equipe como ponto crucial em relação ao fazer resolutivo multiprofissional e interdisciplinar entre profissionais, com o intuito de um atendimento humanizado, melhora do diálogo e concretização das lacunas existentes.

- O Modelo De Atenção às Condições Crônicas, proposto por Eugênio Vilaça Mendes precisa ser fortalecido nas equipes de saúde, visto que organiza o funcionamento das redes de atenção à saúde, articulando, de forma singular, as relações entre os componentes da rede e as intervenções sanitárias, definido em função da visão prevaiente da saúde, das situações demográficas e epidemiológicas e dos determinantes sociais da saúde, vigentes em determinado tempo e em determinada sociedade (MENDES, 2011).
- Os sistemas de saúde predominantes necessitam de suporte teórico e técnico, a fim de abarcar com resolutividade o elevado crescimento das condições crônicas, visto que há a tendência de uma diminuição dos problemas agudos e de aumento das condições crônicas. Quando os problemas são crônicos, o modelo de tratamento agudo não funciona (MENDES, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de metodologias ativas de ensino, por meio da metodologia problematizadora baseada no Arco de Maguerez possibilitou ao grupo de mestrandos fortalecer o trabalho em equipe, aprofundar conhecimento teórico, visão reflexiva e humana. Ainda, o engajamento dos alunos no âmbito de pesquisas que visam proporcionar uma saúde pública eficaz para a sociedade.

Mesmo diante da conjuntura político-social adversa em que vivemos se faz necessário persistir na defesa do Modelo de Atenção Integral à Saúde que almeja-se. A gestão dos serviços de atenção à saúde exige trabalho descentralizado, participativo, focado na responsabilização e envolvimento dos gestores, profissionais e usuários.

Para tanto, compreender o funcionamento do sistema de saúde, conhecer as particularidades regionais e locais de cada ponto de atenção à saúde são fundamentais nesta construção, onde a educação permanente, reflexões constantes sobre processo de ensino/trabalho e a planificação da Atenção à Saúde possam auxiliar na implementação de uma rede efetiva de cuidado, possibilitar assistência eficiente e resolutiva, diminuindo as desigualdades do fazer existentes. O trabalho e o diálogo em equipe constituem ferramentas valiosas na articulação de processos benéficos na esfera de mudanças na área da saúde, principalmente, a pública.

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Unicruz/Unijuí).

REFERÊNCIAS

ASENSI, Felipe; PINHEIRO, Roseni. Judicialização da saúde e diálogo institucional: a experiência de Lages (SC). Revista de Direito Sanitário, v. 17, n. 2, p. 48-65, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rdisan/article/view/122306>. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1414-32831998000100008&script=sci_arttext&tling=en. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Orgânica da Saúde. Lei no 8.080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União** 1990. Disponível em: <http://www.cff.org.br/userfiles/file/leis/8080.pdf>. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS). **Vigilância em Saúde**, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 1.133/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 3 out. 2001. Seção 1E, p. 131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. A defesa do SUS depende do avanço da reforma sanitária. 2018. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000100005. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **SUS: o que e como fazer ?**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 23, p. 1707-1714, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232018000601707&script=sci_abstract&tling=pt. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. SUS: o que e como fazer?. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 1707-1714, 2018. <http://www.scielo.br/pdf/physis/v28n2/0103-7331-physis-28-02-e280206.pdf>. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

CARNUT, Leonardo. Cuidado, integralidade e atenção primária: articulação essencial para refletir sobre o setor saúde no Brasil. **Saúde em Debate**, v. 41, p. 1177-1186, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2017.v41n115/1177-1186/pt/>. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

DA SILVA MAIA, Francisco Eudison *et al.* A importância da inclusão do profissional fisioterapeuta na atenção básica de saúde. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 17, n. 3, p. 110-115, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/16292>. Acesso em: 02 de Mai. 2019.

DAMIANCE, Patrícia Ribeiro Mattar *et al.* Formação acadêmica para o SUS X competência pedagógica do formador: algumas considerações para o debate. **Revista SALUSVITA Ciências Biológicas e da Saúde, Bauru**, v. 35, n. 3, p. 453-474, 2016. Disponível em: https://secure.usc.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v35_n3_2016_art_11.pdf. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

DAMIANCE, Patrícia Ribeiro Mattar *et al.* Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 699-721, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462016000300699&script=sci_abstract&tling=es. Acesso em: 02 de Mai. 2019.

DAMIANCE, Patrícia Ribeiro Mattar *et al.* Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 699-721, 2016. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/form_ped_modulo%20_02.pdf. Acesso em: 05 Mai. 2019.

DAVID, Maria Laura Oliveira *et al.* Proposta de atuação da fisioterapia na saúde da criança e do adolescente: uma necessidade na atenção básica. **Saúde em Debate**, v. 37, p. 120-129, 2013. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0103-11042013000100014&script=sci_arttext Acesso em: 03 de Mai. 2019.

DE ALMEIDA LIMA, Cássio *et al.* Relação profissional-usuário de saúde da família: perspectiva da bioética contratualista. **Revista Bioética**, v. 22, n. 1, 2014. CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita De Cassia. **Avaliação**. UNESP, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3615/361533264017/>. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

DE SOUSA, Mapoanney Nhalis Clares *et al.* Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIECI** ISSN: 2595-0959, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2018. Disponível em: <http://www.fvs.edu.br/rieci/index.php/rieci/article/view/7>. Acesso em: 04 de Mai. 2019.

DI RUZZA R. L'Aventure ergologique. In: Di Ruzza R, Halevi J, organizadores. **De l'economie politique a l'ergologie-lettre aux amis**. Paris: Éditions L'Harmattan; p51-85, 2003.

Disponível em: http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/colecao_progestores_livro1.pdf. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz G.; SEIBEL, Erni José. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/14581/13337>. Acesso em: 02 de Mai. 2019.

LUZ, M. T.; ROSENBAUM, Paulo; BARROS, Nelson Filice de. Medicina Integrativa, política pública de saúde conveniente. **Jornal da Unicamp**, v. 27, p. 2, 2006. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju334/pag02.pdf. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

MENDES, Eugênio Vilaça. As redes de atenção à saúde. **Organização Pan-Americana da Saúde**, 2011. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=servicos-saude-095&alias=1402-as-redes-atencao-a-saude-2a-edicao-2&Itemid=965. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

MENDES, Flavio Martins de Souza *et al.* Ver-Sus: relato de vivências na formação de Psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 174-187, 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000100013>.

SANTOS, Renata Oliveira Maciel dos; ROMANO, Valéria Ferreira; ENGSTROM, Elyne Montenegro. Vínculo longitudinal na Saúde da Família: construção fundamentada no modelo de atenção, práticas interpessoais e organização dos serviços. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 28, p. e280206, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v28n2/0103-7331-physis-28-02-e280206.pdf>. Acesso em: 02 de Mai. 2019.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto *et al.* Gestão da atenção à saúde de usuários com doenças crônicas e degenerativas. **Saúde (Santa Maria)**, v. 42, n. 1, p. 67-74, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistas/revista-saude/article/download/19558/pdf>. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

SOUZA, Carolina Rogel; BOTAZZO, Carlos. Construção social da demanda em saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, p. 393-413, 2013. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0103-73312013000200005&script=sci_arttext&lng=en. Acesso em: 04 de Mai. 2019.

SOUZA, Carolina Rogel; BOTAZZO, Carlos. Construção social da demanda em saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, p. 393-413, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

WAGNER, Cristiane *et al.* O processo de trabalho dos serviços de saúde frente a desastre de incêndio em casa noturna. *Saúde em Debate*, v. 41, p. 1224-1232, 2017. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v41n115/0103-1104-sdeb-41-115-1224.pdf. Acesso em: 03 de Mai. 2019.

CAPÍTULO 21

PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL LEONHARD EULER, TRANSFORMANDO VIDAS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 16/10/2020

Adenilson Pontes Pinto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/8349715046341223>

RESUMO: Localizado no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), no bairro da Urca no Rio de Janeiro, o Pré-Vestibular Social Leonhard Euler proporciona a jovens e adultos a oportunidade de estudar e se preparar para fazer os vestibulares. Além disso, propicia também a oportunidade do recém-licenciado ou licenciando de desenvolver suas habilidades como educador e contribuir para transformação social de nosso país. O projeto conta com mais de 40 professores voluntários e com mais de 120 alunos de diversas localidades, etnias e religiões do Rio de Janeiro. Esta iniciativa faz parte do projeto de extensão da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenado pelo professor Fábio Luiz Borges Simas. O Pré-Vestibular Social Leonhard Euler desenvolve diversas atividades que buscam viabilizar a preparação para o vestibular, além de ser um instrumento de conscientização e transformação social. Dentre estas atividades podem ser citados o trabalho de campo realizado no Centro do Rio de Janeiro, simulado e monitoria.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-Vestibular Social Leonhard Euler; transformação social;

democratização do ensino superior.

SOCIAL PRE-VESTIBULAR LEONHARD EULER, TRANSFORMING LIVES

ABSTRACT: Located in the Center for Exact Sciences and Technology (CCET), in the Urca neighborhood in Rio de Janeiro, the Leonhard Euler Pre-University Entrance Exam gives young people and adults the opportunity to study and prepare to take the entrance exams. In addition, it also provides the opportunity for recent graduates or graduates to develop their skills as an educator and contribute to the social transformation of our country. The project has more than 40 volunteer teachers and more than 120 students from different localities, ethnicities and religions in Rio de Janeiro. This initiative is part of the extension project of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), coordinated by Professor Fábio Luiz Borges Simas. The Leonhard Euler Pre-Vestibular Social develops several activities that seek to make the preparation for the entrance exam possible, besides being an instrument of awareness and social transformation. Among these activities, field work carried out in the center of Rio de Janeiro, simulated and monitoring, can be mentioned.

KEYWORDS: Pre-University Entrance Exam Leonhard Euler; social transformation; democratization of higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos na era da informação e do conhecimento, em que o acesso a ambos se faz cada vez mais necessário no atual momento da

história humana. Entretanto, sabe-se que no sistema capitalista no qual vivemos, o acesso ao conhecimento se dá de maneira muito desigual. Isso ocorre também no que diz respeito ao acesso do conhecimento, principalmente em um país tão desigual como o Brasil. Assim as classes sociais mais baixas acabam tendo grande dificuldade de ascensão social.

Em meio a esse contexto surgem políticas e práticas que visam a diminuição da desigualdade na sociedade brasileira, objetivando principalmente uma democratização do acesso ao ensino superior, como a política de cotas e pré-vestibulares de caráter social. Neste contexto, surge no início de 2018 o pré-vestibular social Leonhard Euler, cujo o objetivo principal é proporcionar aos estudantes de baixa renda o acesso à educação de nível superior, bem com a promoção de uma conscientização social aos participantes do projeto.

O projeto está localizado no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na Avenida Pasteur, 458, no bairro da Urca, na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro. O pré-vestibular está cadastrado como projeto de extensão na Pró-Reitoria de extensão e cultura (PROExC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O coordenador do projeto é o professor Fábio Simas da UNIRIO.

2 | O CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

Atravessamos um momento da história em que o acesso ao conhecimento e a qualificação profissional se tornam cada vez mais necessários para quem busca uma vaga no mercado de trabalho. Entretanto, o acesso a qualificação profissional se ocorre de maneira desigual no sistema capitalista. Como podemos ver nas palavras de Raquel Souza Lobo Guzzo e Antonio Euzébios Filho.

[...] uma sociedade que exige determinados níveis de capacitação técnica e de estudo para a inserção no mercado de trabalho, acaba por servir à lógica dominante, pois mantém uma reserva de mercado e perpetua a divisão social do trabalho, diferenciando o trabalho manual e intelectual. Podemos entender como ocorre um dos mecanismos de «exclusão» desta sociedade, na qual o sistema educacional figura como o ator principal. (GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A, 2005, p. 4).

Como podemos perceber nas palavras citadas acima, há uma exclusão na sociedade e que o sistema educacional acaba por servir à lógica dominante. Essa lógica também está presente no ensino público, o que resulta na exclusão social de camadas mais pobres. Como afirma Raquel Souza Lobo Guzzo e Antonio Euzébios Filho.

[...] o ensino público de base, precarizado, não consegue prover o aluno de condições para que passe pela barreira social representada pelo vestibular, ainda mais se considerar que este mesmo aluno entra em disputa com os da escola particular, que conta com uma estrutura moderna e voltada para

a inserção no mercado de trabalho.” (GUZZO, R. S. L.; EUZEBIOS FILHO, A, 2005, p. 5).

Além disso segundo Dilvo Ristoff (2014, p.730) “[...] o campus brasileiro é cerca de 20% mais branco que a sociedade brasileira”. O autor afirma ainda que “[...] o campus brasileiro é significativamente mais rico que a sociedade brasileira. (RISTOFF, D, 2014, p. 733)”.

Podemos constatar assim que há uma grande desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil, onde as classes sociais mais pobres acabam tendo uma grande dificuldade de ingresso ao ensino superior. Onde este (ensino superior) poderia servir como uma ferramenta de ascensão social, mas acaba por ressaltar as desigualdades.

No entanto como salienta Dilvo Ristoff que

“Nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes.” (RISTOFF, D, 2014, p.724).

Dilvo Ristoff afirma ainda que

[...] as políticas de inclusão dos últimos anos estão trazendo ao campus legiões de estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ser aluno de graduação. Os impactos destas medidas com certeza se farão sentir para muito além da valorização das oportunidades educacionais, devendo refletir diretamente e quase que imediatamente na qualidade de vida das pessoas e ao longo dos anos no desenvolvimento do País. (RISTOFF, D, 2014, p.741).

É neste contexto onde ocorre uma maior democratização do acesso ao ensino superior, mas onde ainda há uma grande desigualdade de acesso a este que surge o pré-vestibular social Leonhard Euler. Tendo por objetivo contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, preparando os estudantes de baixa renda para o vestibular, além de buscar promover uma conscientização social aos participantes do projeto.

3 | O PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL LEONHARD EULER

O pré-vestibular social Leonhard Euler conta com mais de 40 professores voluntários, que são licenciados ou licenciandos de diversos cursos e universidades do Estado do Rio de Janeiro. Assim, o projeto de extensão visa também proporcionar aos recém-licenciados ou licenciandos, uma vivência/experiência em sala de aula, uma oportunidade para aprimorar a capacidade de trabalhar em equipe e lidar com mais de 120 jovens e adultos.

Os alunos do projeto são de diversas localidades, etnias e religiões do Rio de Janeiro, que enfrentam diversas dificuldades, tais como: locomoção, dinheiro para alimentação e transporte, filhos, entre outros. E enxergam o estudo como caminho para

melhores condições de vida. Vemos alunos com filhos no colo, pais participando do projeto para apoiar os filhos, e principalmente, a vontade de aprender nos olhos dos alunos. Isso motiva a nossa equipe a desenvolver o melhor trabalho possível, buscando aprender com a nossa própria prática, através do diálogo com os alunos.

O trabalho é voluntário, os professores não recebem nenhum tipo de remuneração. Mas trabalham porque acreditam na função/papel social transformador do projeto.

O pré-vestibular propõe-se a ser um local de construção do conhecimento, onde o aluno faz parte deste processo, havendo uma troca de saberes, opiniões e experiências entre alunos e professores. Estes estabelecem vínculos de respeito e amizade, que contribuem tanto para o papel pedagógico do professor, quanto para a aprendizagem do aluno.

As aulas do projeto ocorrem aos sábados, nos turnos de manhã e tarde, iniciando às 8h e finalizando às 18h. O pré-vestibular oferece disciplinas de português, física, biologia, redação, geografia, química, matemática e história, filosofia e sociologia. Há também uma equipe de psicologia, que oferece suporte e ajuda aos alunos e professores do projeto. Cada aula tem uma hora de duração.

Quanto ao horário de almoço, os alunos dispõem de uma hora para fazer a refeição, que ocorre entre 12h00 e 13h00. Além disso, a universidade dispõe de um local para que os alunos possam guardar suas refeições e lanches quando chegam no pré-vestibular, podendo esquentar no micro-ondas do local no horário do almoço.

É importante ressaltar que a infraestrutura cedida pela universidade é fundamental para a realização do projeto. Temos acesso a quatro salas climatizadas, onde ocorrem as aulas. Além de uma sala para a coordenação do projeto, armário, projetor, caneta, apagador etc. Tal infraestrutura, muitas vezes não é oferecida pelos colégios dos alunos, e no projeto eles têm acesso a uma melhor infraestrutura de ensino, o que acaba por facilitar também o trabalho dos professores.

4 | METODOLOGIA DO PRÉ-VESTIBULAR LEONHARD EULER

Com relação à metodologia do projeto, buscamos promover uma interdisciplinaridade entre as equipes.

Segundo Clarissa Corrêa Fortes

Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem. (FORTES, C. C, 2009, p.04).

Neste sentido buscamos promover uma boa comunicação entre as equipes do projeto, fazendo reuniões, organizando o conteúdo programático em conjunto, além de

elaborar e promover atividades interdisciplinares.

Acreditamos que se faz necessário buscarmos manter um diálogo constante com os nossos alunos, a fim de proporcionar maior autonomia destes. Pois acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer através do diálogo.

Segundo Paulo Freire A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, P, 1987, p.38).

Sendo assim, nosso projeto busca desenvolver uma educação libertadora (FREIRE, P, 1987), através do diálogo, do estímulo ao pensamento crítico-reflexivo a respeito do conteúdo e da sociedade.

Nas palavras de Paulo Freire, este diz que

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, P, 1987, p.39).

O Pré-vestibular social Leonhard Euler promove a execução de simulados, visando proporcionar aos alunos um maior contato com o meio de ingresso na universidade (vestibular/prova). Através destes, os alunos podem se familiarizar com o método de avaliação, executar os conteúdos e debates vistos em sala, além de proporcionar uma autoavaliação por parte dos alunos, e também uma avaliação por parte da equipe executora do projeto.

5 | TRABALHO DE CAMPO NO CENTRO HISTÓRICO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Buscando oferecer aos alunos uma aprendizagem que envolva o cotidiano destes a fim de oferecer uma compreensão real do conteúdo, o projeto promoveu um trabalho de campo, realizado no Centro do Rio de Janeiro no dia 07 de abril de 2019. A ideia para o trabalho de campo e roteiro partiu das equipes de Geografia e História, liderado pelo coordenador voluntário Marcus Coimbra, tendo contado também com a presença e

colaboração de outras equipes do projeto para a realização do trabalho de campo. O roteiro elaborado para o campo foi: visita ao Centro Cultural Banco do Brasil, à Casa França-Brasil, ao Arco do Teles, ao Chafariz de Mestre Valentim, à Praça XV de novembro, Paço Imperial, à Ladeira da Misericórdia e ao Museu Histórico Nacional. Abordando o contexto histórico, arquitetônico e geográfico da região.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira é marcada por uma grande desigualdade social, esta também se dá no que tange ao acesso desigual ao ensino superior. Neste sentido, visando promover uma maior democratização do acesso ao ensino superior, o pré-vestibular social Leonhard Euler trabalha na direção da utilização da educação como meio de transformação social. Tanto no que diz respeito ao suporte para o ingresso de jovens e adultos nas universidades, como também promovendo uma conscientização crítica a respeito da nossa sociedade.

Mesmo em meio a pandemia mundial do coronavírus que atinge a nossa sociedade, seguimos com o nosso projeto em busca da democratização do ensino superior. Neste período as atividades do projeto e o contato com os alunos e dos voluntários tem ocorrido de forma remota, visando a integridade física da nossa comunidade.

REFERÊNCIAS

FORTES, C. C. **Interdisciplinaridade: Origem, conceito e valor**. Revista Acadêmica Senac Online , v. 06, p. 01-01, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. Escritos educ., Ibirité , v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 out. 2020.

RISTOFF, D. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 19, n. 3, pág. 723-747, novembro de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 15 de outubro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>.

CAPÍTULO 22

FATORES PARA RETENÇÃO DE GRADUANDOS DE MEDICINA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DE MEDICINA DA FACULDADE PITÁGORAS DE EUNÁPOLIS, BAHIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Camila Melo de Freitas

Aluna do curso de MBA em Varejo e Mercado de Consumo da USP – ESALQ
Salvador, BA, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7107971095777768>

Paulo Yun Cha

Programa de Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas, USP - ESALQ
Piracicaba, São Paulo, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7734939858626461>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é levantar e analisar fatores de retenção dos graduandos em medicina junto a uma instituição de ensino superior. A pesquisa foi desenvolvida a partir de dados coletados virtualmente, utilizando um questionário de pesquisa on-line, que foi respondido por 72 alunos do primeiro e segundo semestres do curso de Medicina, da Faculdade Pitágoras de Eunápolis, Bahia. Os resultados demonstram que o valor da mensalidade, a infraestrutura e o corpo docente são fatores cruciais que influenciam na permanência do aluno na IES.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; retenção; satisfação do cliente; comportamento do consumidor e medicina.

FACTORS FOR RETENTION OF MEDICINE GRADUATES: A CASE STUDY OF THE SCHOOL OF MEDICINE OF THE PITAGORAS FACULTY OF EUNÁPOLIS, BAHIA

ABSTRACT: The objective of this work is to survey and analyze retention factors of medical students at a higher education institution. The research was developed from data collected virtually, using an online research questionnaire, which was answered by 72 students from the first and second semesters of the Medicine course, from Faculdade Pitágoras de Eunápolis, Bahia. The results demonstrate that the monthly fee, the infrastructure and the faculty are crucial factors that influence the student's permanence in the HEI.

KEYWORDS: Education; retention; customer satisfaction; consumer behavior and medicine.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Medicina sempre foi uma das profissões mais almejadas, por pessoas de faixas etárias distintas. Segundo o Ministério da Educação (2015), o país tem hoje 1,8 médico por mil habitantes, o que representa uma relação muito baixa em relação a outros países. Dessa forma, este ministério autorizou, por meio do 1º Ato de Credenciamento e Autorização dos Cursos de Medicina do Edital nº 6/2014, a abertura de 11 novos cursos que iriam ofertar 710 novas vagas, sendo um total de 2.305 em todo o Brasil.

Essa abertura de novos cursos, com o aumento do número de vagas, em muitos municípios ainda pouco conhecidos, gera oportunidade para diversos segmentos porque é um mercado que movimenta grandes montantes. Na verdade, uma faculdade particular de Medicina apresenta mensalidades com valores bem acima da média dos demais cursos e os clientes envolvidos, normalmente, são pessoas com alto poder aquisitivo. Portanto, pode-se dizer que esse novo mercado é sobretudo, a chance para as faculdades pouco conhecidas se firmarem no mercado.

Para Cavalcante e Dias (2001), mesmo com o grande potencial de mercado, há necessidade de um planejamento estratégico mais fundamentado e eficiente, para que se alcance o pleno sucesso. Mesmo com a grande demanda de alunos em busca de uma vaga, toda instituição precisar ter em mente que o importante não é apenas fazer com que o estudante comece a cursar. Melhor dizendo, mesmo o curso de medicina possuindo alta demanda, ainda assim apresenta uma grande taxa de desistência dos seus respectivos alunos. Dessa maneira, faz-se necessário que as instituições utilizem ferramentas, como as de marketing em relacionamento, para poderem influenciar, positivamente, na retenção dos alunos.

Hoje em dia, é muito fácil saber o que um aluno acha de uma determinada faculdade que está cursando, por exemplo, ou o que ela oferece de diferencial. De acordo com Turban e King (2004), essa era, que é composta pelas redes digitais e pela infraestrutura de comunicação, oferece uma plataforma global sobre a qual os indivíduos e as empresas interagem, se comunicam e buscam informações, logo o consumidor tem cada vez mais poder.

Este novo consumidor tem o mundo na palma das mãos e está sempre querendo o que há de melhor no mercado. Kotler e Armstrong (2006) dizem que o marketing atual deve ser entendido no novo sentido de satisfazer as necessidades dos clientes. Segundo Claro (2006), os relacionamentos permitem que as empresas explorem os recursos ofertados, para alcançar vantagens competitivas. Assim, de acordo com Saliby (1997), o “Marketing de Relacionamento” tem uma nova abordagem para a nova era competitiva, trazendo a ideia de que as empresas que satisfizerem os desejos dos seus clientes e conquistarem a fidelidade deles, irão ser prosperar.

Para Saliby (1997), nesta nova abordagem, os clientes deixam de ser apenas números e passam a integrar a organização, já que alimentam as mesmas, sendo o foco principal a conquista da confiança, gerada de forma duradoura. Segundo Milan (2006) é preciso reconhecer os clientes, mostrando-os o quanto a empresa os estima, principalmente, por terem lhe dado a preferência, pois o custo de retenção de um cliente atual é menor do que o custo de atração de um cliente novo, principalmente, no âmbito de serviços.

Milan e Ribeiro (2003) complementam afirmando que quanto mais tempo o cliente é mantido vinculado a uma organização, mais lucrativo ele poderá ser para ela, por isso faz-se necessário adequar os produtos ofertados conforme as expectativas e

necessidades dos consumidores.

Diante das informações expostas acima, o objetivo deste trabalho é levantar e analisar os fatores de retenção para os graduandos em medicina de uma instituição de ensino. Os resultados obtidos nesta pesquisa, poderão colaborar com estratégias que beneficiem diretamente seus alunos.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo foi constituído por dois momentos. No primeiro momento, realizou-se uma Pesquisa Bibliográfica, que constou de um levantamento de dados, utilizando as palavras-chave: Marketing / Pós-venda em serviço / Retenção de clientes / Marketing de Relacionamento / Satisfação do cliente / Medicina, tendo como base livros de leitura corrente e de referência, publicações periódicas (encontrados nas bibliotecas virtuais das seguintes instituições de ensino: USP e Faculdade Pitágoras), bancos de dados virtuais e impressos diversos, que datem de 1996 a 2019 e que estejam relacionados com o tema a ser abordado.

No segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, quanti-qualitativa, caracterizada como exploratória e descritiva, pois ao mesmo tempo que objetivou-se aprofundar o conhecimento sobre o assunto abordado, buscou-se recolher dados para observar tendências e características da amostra estudada. Dessa forma, os dados foram coletados virtualmente, utilizando um questionário de pesquisa on-line, conforme o modelo em anexo, produzido através do site Google Forms®. É válido salientar, que para Milan (2006), a pesquisa do tipo “survey” está direcionada à coleta de dados padronizada e permite que o pesquisador gere informações mais precisas.

Na realidade, optou-se por utilizar este tipo de abordagem porque, segundo Diehl e Tatim (2004) *apud* Castro e colaboradores (2015), o questionário é um instrumento de coleta de dados, que é construído por uma série ordenada de perguntas e que deve ser respondido sem a presença do examinador. Milan (2006) complementa expondo que o principal objetivo por fazer uso deste tipo de abordagem é que ela fornece estimativas específicas a partir da amostra delimitada e representativa de correspondentes. Logo, possibilitou-se realizar previsões mais precisas sobre as relações existentes entre as variáveis propostas, entender quais os principais aspectos que influenciam na satisfação do cliente e notar a validade das relações existentes.

A amostra inicial foi composta por 98 indivíduos adultos, que estão cursando a Faculdade Pitágoras de Medicina (no município de Eunápolis, cidade localizada no extremo sul da Bahia, que apresentou uma população estimada de 112.318 habitantes em 2018, segundo o IBGE), no período de fevereiro de 2019 a junho de 2019, com idades entre 17 e 37 anos, de ambos os sexos e classes sociais A, B, C, D e E. Esta IES faz parte do grupo Kroton, que foi fundada em 1966 e atua no mercado de ensino superior desde o início dos

anos 2000. Atualmente, essa rede de ensino possui 125 campi em operação, em todas as regiões do Brasil e possui 9 marcas distintas que compõem o grupo. É válido frisar, que no processo de amostragem, a partir dessa delimitação inicial, segundo Milan (2006) a amostra para a pesquisa foi definida utilizando a técnica de amostragem não-probabilística por conveniência.

É válido salientar, que se escolheu esta Instituição de Ensino Superior [IES] porque um dos autores, do presente estudo, conhece o funcionamento da mesma e como é uma IES nova (ainda está na segunda turma), ela precisa alcançar sustentabilidade a longo prazo. Além disso, por ser uma faculdade privada, com valores elevados de mensalidade e se localizar em uma cidade de pequeno/médio porte, no extremo Sul da Bahia, deduz-se que seja mais desafiador a atração e retenção dos alunos.

Os dados, obtidos a partir do preenchimento dos questionários, foram tabulados e interpretados estatisticamente, ratificando a escolha do tipo de pesquisa como quanti-qualitativa, já que, de acordo com Chaer et al. (2011), a quantitativa é caracterizada por “quantificar os dados e generalizar os resultados da amostra para a população-alvo”, enquanto para Augusto et al. (2013), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abordagem interpretativa do mundo, ou seja, salienta a descrição detalhada dos fenômenos em contexto e dos elementos a serem analisados. O tratamento destes dados foi realizado no software Excel®, sendo que os dados quantitativos foram extraídos diretamente do Google Forms® e a categorização dos dados qualitativos seguiu a análise semântica, segundo Henkel (2017), já que este autor diz que este tipo de análise avalia os significados das palavras e as agrupa, criando categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das 98 pessoas que compuseram a amostra e foram abordadas, apenas 72 (73,5%) aceitaram responder o questionário, sendo que desse total de discentes, 47 (65,3%) eram do sexo feminino e 25 do sexo masculino (34,7%). 48 alunos encontravam-se no segundo semestre, representando 100% da turma e os demais estavam no primeiro semestre. É válido salientar, que alguns indivíduos que se negaram a responder demonstraram medo de possível retaliação, mesmo sendo informados que os dados eram sigilosos e não nominais.

É importante frisar, que a turma do segundo semestre que agora é composta por 48 alunos, iniciou o curso com 56 pessoas, mostrando assim que já houve uma redução de 14,3% no número de discentes em apenas um semestre. Segundo Bergamo, Farah e Giuliani (2007), o setor educacional, no Brasil, representa um ramo de mercado competitivo em franca expansão. Desde 1995, vem ocorrendo um crescimento significativo de Instituições de Ensino Superior [IESs] privadas, além dos investimentos governamentais em IESs públicas. Com esse aumento do número de instituições, eleva-se também a concorrência, acentuando a evasão dos alunos. Dessa forma, estes autores afirmam que a retenção de

alunos é uma estratégia fundamental para o êxito dos cursos e das IESs.

Em relação à faixa etária (Figura 1), a maior parcela, 70,4% dos discentes, apresentava idade entre 19 a 25 anos, 12,7% idade igual ou menor que 18 anos, o mesmo percentual de 12,7% tinha idade entre 26 a 30 anos, 2,8% entre 31 e 35 anos e 1,4% acima de 35 anos, conforme gráfico abaixo. Esses dados confirmam a afirmação de Tosta (2017), já que a autora diz que a grande maioria (85,6%) dos alunos universitários, no Brasil, é composta por jovens de até 26 anos.

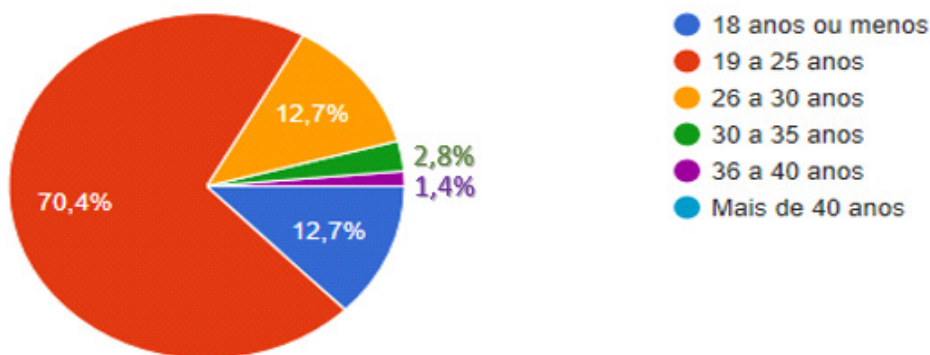


Figura 1. Gráfico da faixa etária dos pesquisados

Fonte: Resultados originais da pesquisa

No quesito estado civil, 68 pessoas (94,4%) eram solteiras e 4 (5,6%) casadas, sendo que apenas 1 casada, apresentava filho e apenas 1 também. Sobre a fonte de renda, 65 (90,1%) alunos se mantinham com ajuda de custo familiar 7 (9,9%) possuíam renda própria. A faculdade possui 12 alunos bolsistas no total, dos quais 9 têm bolsa integral e 3 de 50%. Um dos pré-requisitos para ter acesso à bolsa é apresentar até um salário mínimo e meio de renda familiar per capita. Desses 12 alunos, 8 responderam o questionário, representando 11,1% do total dos pesquisados.

Outro ponto avaliado foi a renda familiar, que se apresentou da seguinte forma: 17 pessoas (24,3%) apresentavam renda acima de R\$15.000, outras 17 (24,3%) tinham renda entre R\$10.000 e R\$15.000, 15 (21,4%) possuíam renda de R\$7.000 a R\$10.000, 7 (10%) entre R\$5.000 e R\$7.000, 3 (4,3%) entre R\$3.000 e R\$5.000, 8 (11,4%) de R\$1.500 a R\$3.000 e 3 (4,3%) relataram que a renda era abaixo de R\$1.500, conforme exposto na Figura 2.

Diante dos valores encontrados, pode-se afirmar que os pesquisados compõem todas as classes sociais da população brasileira, de A a E. Segundo Oliveira (2016), a divisão de classes sociais da população brasileira se dá com base no valor do salário

mínimo, que atualmente se encontra em R\$998 (Brasil, 2019) e esta classificação ocorre da seguinte forma: A (renda acima de 20 salários mínimos), B (de 10 a 20 salários mínimos), C (de 4 a 10 salários mínimos), D (de 2 a 4 salários mínimos) e E (até 2 salários mínimos), conforme pode ser observado na Tabela 1 a seguir, extraída do artigo deste autor.

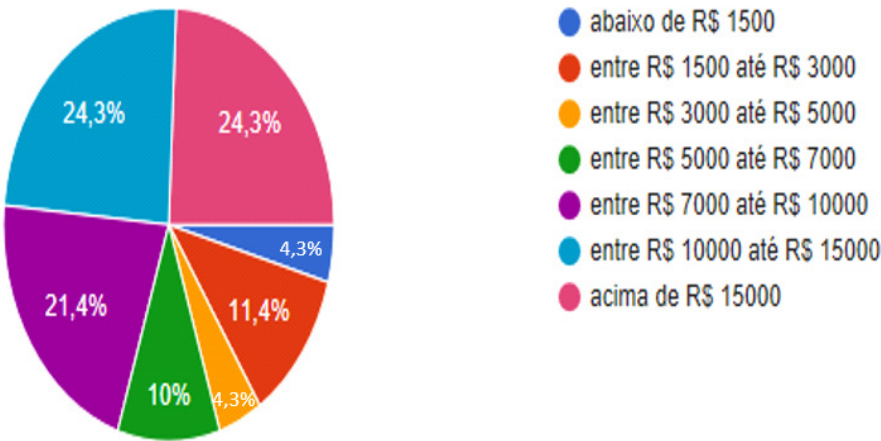


Figura 2. Gráfico da renda familiar dos pesquisados
Fonte: Resultados originais da pesquisa

Quadro 1 - Faixas de renda
Frame 1 - Income brackets

Classes sociais	Número de Salários Mínimos
Classe alta (classe A)	Acima de 20 SM
Classe média (classe B)	10 a 20 SM
Batalhadores (classe C)	4 a 10 SM
Pobres (classe D)	2 a 4 SM
Ralé (classe E)	Até 2 SM

Fonte: Elaboração própria, com base no IBGE, 2015

Tabela 1. Classificação das faixas de renda e classes sociais
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Oliveira (2016)

Quando questionados se haviam feito cursinho preparatório para vestibulares, antes de ingressar no curso de Medicina, 58 indivíduos (80,6%) relataram já ter feito e 14 (19,4%) não. Desses 58, a maioria (19,7%) fez por 1 ano, seguido de 6 meses (18,3%) e 1 ano e meio (16,9%), como pode ser observado no gráfico da Figura 3.

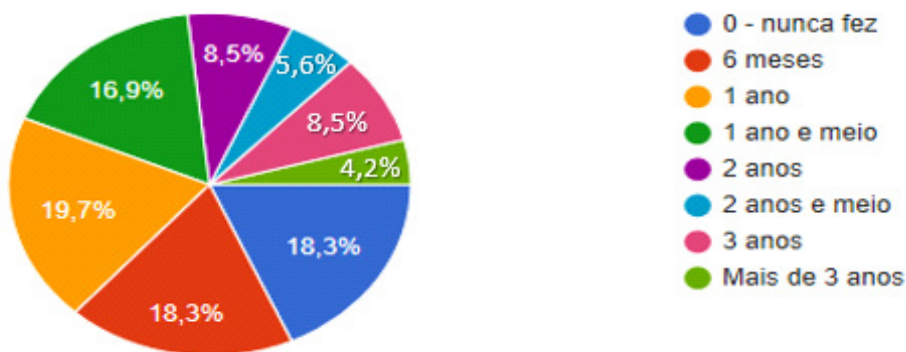


Figura 3. Gráfico da frequência de estudos em cursinhos pré-vestibulares

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Sobre a vida acadêmica prévia, 23 pessoas (31,9%) já tinham cursado alguma graduação antes de iniciar Medicina, conforme gráfico abaixo e desse total 13 (19,7%) chegaram a concluir essas graduações anteriores, como pode ser visto na Figura 4.

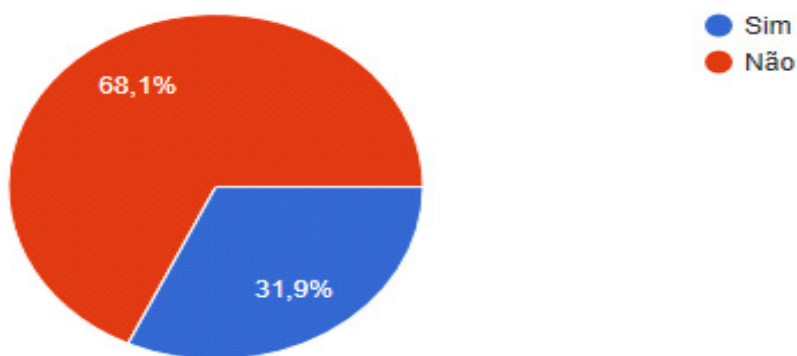


Figura 4. Gráfico das pessoas que realizaram graduações anteriores

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Os motivos que levaram os discentes a optarem por este curso foram os mais variados: o mais citado foi por ser um sonho, por 17 pessoas (23%); depois identificação/afinidade com a profissão, por 15 pessoas (21%); em seguida a oportunidade de ajudar o próximo, 11 indivíduos (15%); realização pessoal e garantia de estabilidade financeira, 7

pessoas cada (10%); vocação, citada por 5 pessoas (7%); influência familiar, 3 pessoas (4%), amor pela profissão, realização profissional e afinidade com os assuntos estudados, 2 cada (3%) e oportunidade de ter contato humano, 1 indivíduo (1%), conforme mostrado no gráfico da Figura 5.

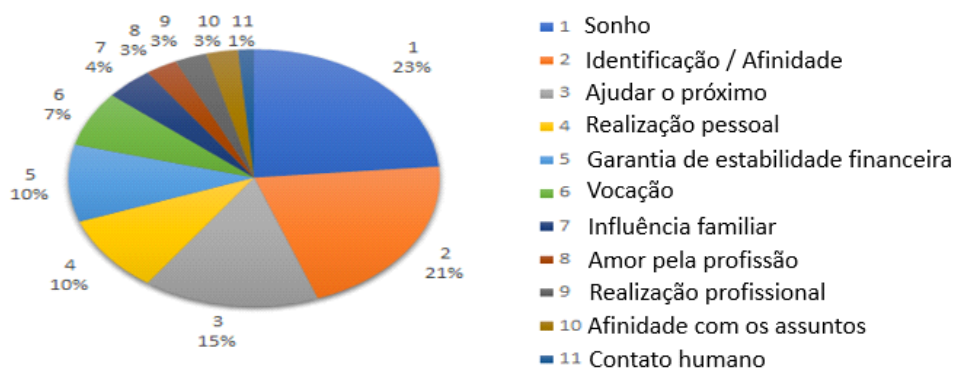


Figura 5. Gráfico dos motivos que levaram os alunos a escolherem o curso de medicina

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Em relação aos desafios que os discentes referiram enfrentar por estarem estudando Medicina e ter que atuar, no futuro, na área médica, têm a elevada carga horária, com rotina intensa de conteúdos e estudos (38%), a grande responsabilidade conferida pelo curso (20%), disponibilidade de recursos e infraestrutura (11%), dedicação quase que exclusiva, com grande abdicação da vida social e a influência de questões financeiras para conseguir concluir o curso (8% cada), preocupação com a saúde mental do estudante/profissional, apresentar a habilidade de se comunicar, adequadamente, com os pacientes e a forma de ensino do método PBL (4% cada), a capacidade de lidar com a perda das pessoas (2%) e a distância da família (1%), como pode ser observado na Figura 6.

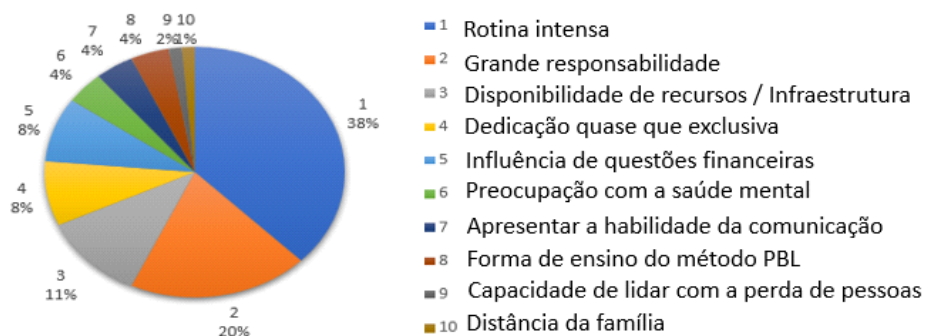


Figura 6. Gráfico dos desafios enfrentados pelos alunos

Fonte: Resultados originais da pesquisa

De acordo com Brito, Gordia e Quadros (2016), “o ingresso na universidade representa um período em que os estudantes se deparam com novas demandas sociais e acadêmicas”. Essas novas demandas decorrentes da nova realidade geram uma série de eventos e costumam causar estresse, ansiedade e muitas vezes, chegam a dificultar o aprendizado, interferindo no cognitivo e no emocional dos indivíduos. Os autores afirmam que às vezes, é preciso um auxílio externo para que os discentes aprendam a lidar com esses tipos de situações, de forma satisfatórias. Eles ainda complementam dizendo que as sensações de raiva e angústia constantes fazem parte do cotidiano dos universitários pois há uma elevada cobrança pelo bom desempenho acadêmico.

Existem muitos motivos que levam um aluno a escolher uma faculdade e no caso desse estudo, os alunos da Faculdade Pitágoras de Medicina, os discentes escolheram ela, como mostra o gráfico abaixo, da Figura 7, principalmente, por ter sido a única onde foram aprovados (56,9%), pela sua localização (34,7%), por ser uma faculdade nova (18,1%) e pelo Kroton ser um grupo de ensino conhecido no mercado (6,9%), por ter sido o local onde realizou o primeiro vestibular (2,8%). É válido salientar, que o fato do aluno optar por ingressar em uma determinada faculdade, não significa que ele permanecerá na mesma até o fim do curso, como será mostrado mais adiante.

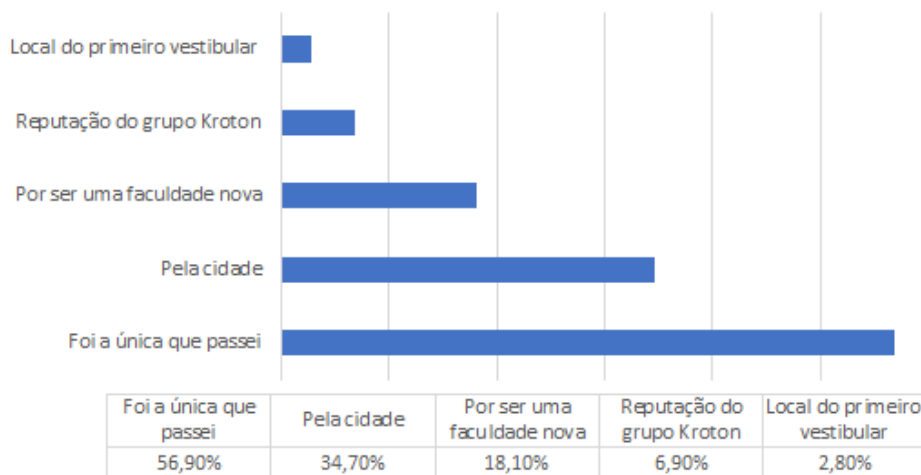


Figura 7. Gráfico dos motivos que levam o aluno a escolher a faculdade

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Outro ponto avaliado foram os fatores que os estudantes julgaram como fundamentais para a adesão e permanência no curso. Os aspectos de extrema importância ou essenciais para a sua continuidade nesta formação (graduados como 5 no questionário, numa escala de 1 a 5) foram valor da mensalidade (custo X benefício), citado por 35 pessoas (48,6%); o reconhecimento da faculdade no mercado, de acordo com 31 pesquisados (43,1%); a perspectiva de obter um ganho financeiro bom, no futuro, para 28 analisados (38,9%); a infraestrutura da faculdade, segundo 27 discentes (37,5%); o corpo docente, referido por 26 alunos (36,1%); a qualidade dos serviços administrativos (atendimento ao aluno) para 25 (34,7%) e a localização da faculdade, para 22 pessoas (30,6%). Já o método de ensino, nesse caso o “Problem Based Learning” [PBL], teve maior prevalência de nota 4 (33,3%), se mostrando importante também para a adesão dos alunos ao curso, mas em menor intensidade.

Quando questionados sobre os três aspectos que menos gostam do curso de Medicina, da Faculdade Pitágoras de Eunápolis, os resultados ratificam os achados anteriores, já que para 91,5% respondeu o valor da mensalidade, 81,7% a infraestrutura e 40,8% os serviços administrativos, seguidos pelo corpo docente (29,6%) e reconhecimento no mercado (16,9%), como pode ser visto no gráfico da Figura 8.

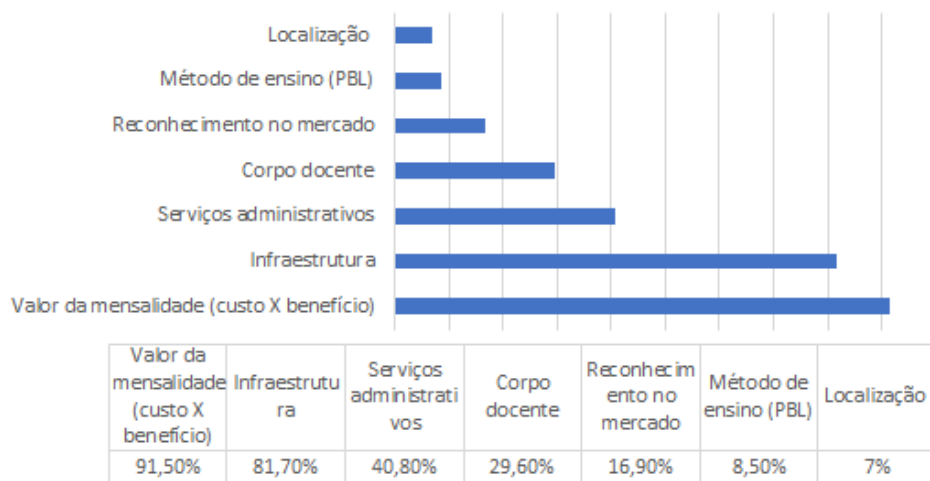


Figura 8. Gráfico dos aspectos que menos gostam do curso de Medicina

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Para Lanzer (2004), a maior parte dos motivos que geram descontentamento nos discentes envolve aspectos como cursos inadequados, preços acima da média comportada pelos alunos, falta de ações voltadas para a satisfação das necessidades dos alunos e campus mal localizados. Já, de acordo com Pereira (2003) *apud* Bergamo, Farah e Giuliani (2007), a saúde financeira é o ponto-chave para a evasão dos estudantes em IESs privadas. E Bergamo, Farah e Giuliani (2007) complementam afirmando que, além dos problemas financeiros outras causas são o desconhecimento da metodologia de ensino utilizada pelo curso, falta de orientação vocacional, herança profissional, mudança de endereço e horário de trabalho incompatível.

Sobre o fato de realizarem uma possível transferência de faculdade no futuro, 63 alunos (87,5%) afirmou já ter pensado na possibilidade (Figura 9) e os principais fatores motivadores (Figura 10), em ordem de importância, foram valor da mensalidade (92,1%), infraestrutura oferecida pela faculdade (85,7%), serviços prestados pela faculdade (44,4%) e corpo docente e distância de casa (cada um com 31,7%). Esses achados confirmam a ideia de Lanzer (2004), quando ela diz que, na medida em que o tempo passa, a euforia de ingressar num curso superior cede lugar à constante avaliação da relação custo/benefício e dessa forma, a evasão começa a esvaziar as salas de aula. Portanto, a IES precisa se aproximar dos discentes, procurando, conhecê-los melhor, desenvolvendo um relacionamento, para que consigam identificar suas necessidades, a fim de criar estratégias e ações bem dirigidas e assertivas.

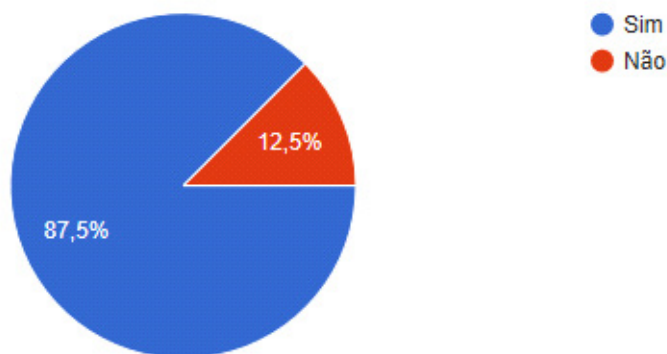


Figura 9. Gráfico do interesse em realizar transferência externa

Fonte: Resultados originais da pesquisa

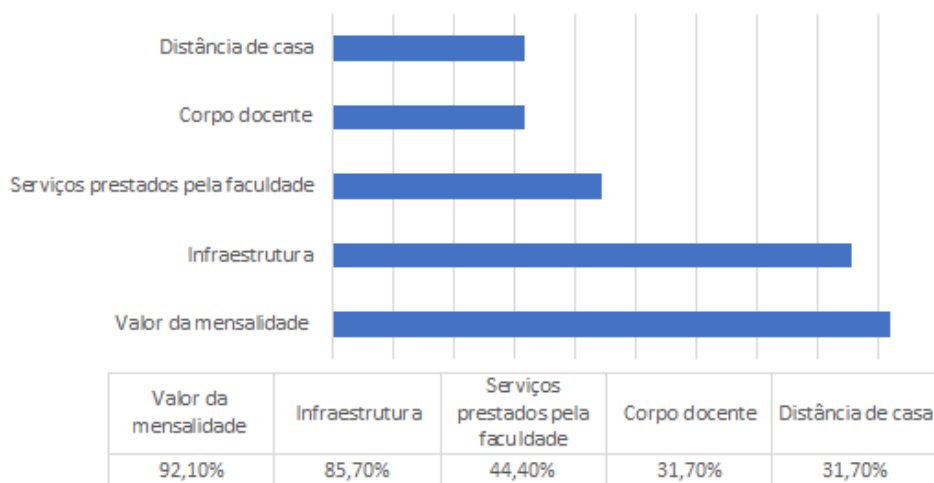


Figura 10. Gráfico dos motivos que levariam a uma transferência externa

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Por fim, perguntou-se o que a faculdade poderia fazer para deixar o aluno mais satisfeito, já que para Milan (2006), existe uma forte relação entre satisfação e retenção de clientes, sendo o primeiro fator responsável por gerar confiança. Vale lembrar, que Borchardt et al. (2008) afirmam que a satisfação do cliente, colabora para a fidelização destes mantendo-os do início ao fim do curso. E Lanzer (2004) complementa dizendo que essa fidelização é a proposta do marketing de relacionamento, uma abordagem do marketing que sustenta a importância não apenas de conquistar, mas também de reter clientes, aspecto essencial manter o cliente fiel pelo maior prazo possível.

Assim, os fatores apresentados que podem aumentar a satisfação dos discentes

para com a faculdade foram a melhora na infraestrutura (27%), reduzir o valor da mensalidade (18%), capacitar melhor o corpo docente (15%), organizar as atividades/ aulas/palestras (15%), dar mais atenção ao aluno, suas opiniões e críticas (10%), melhorar a qualidade do ensino (8%), gestores se apresentarem mais proativos (4%), ofertar opções de financiamento para o curso (2%) e otimizar os serviços administrativos (1%), conforme Figura 11.

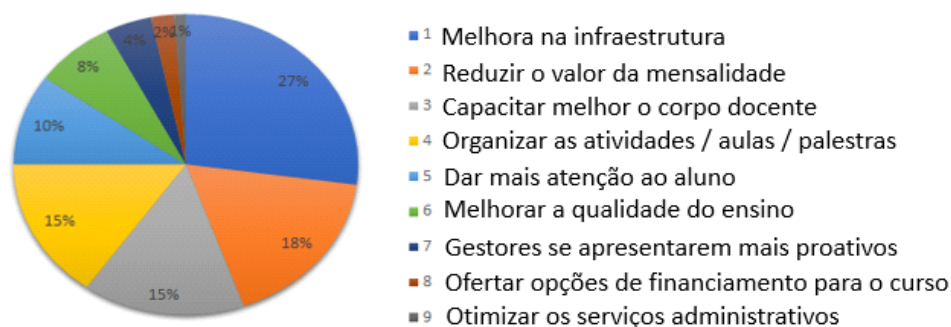


Figura 11. Gráfico dos fatores que poderiam aumentar a satisfação dos discentes

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Com base nos resultados obtidos, pode-se inferir que o valor da mensalidade, a infraestrutura e o corpo docente (qualificação didática) são fatores que foram citados a todo momento como sendo essenciais para garantir a permanência do aluno na IES, porém vem interferindo de forma negativa. Para Lanzer (2004), o corpo docente, por exemplo é um dos fatores que são de extrema importância no sentido de contribuir para um melhor desempenho junto aos seus clientes. A autora ainda sugere que se desenvolva estratégias específicas para esse ponto quando ele estiver fraco, para tentar melhorá-lo. Na verdade, pode-se dizer que é preciso capacitar melhor o corpo docente, conforme apontado pelos pesquisados, rever o valor da mensalidade e investir na infraestrutura, se a empresa visa manter seus alunos.

Conquistar a satisfação do cliente e consequentemente, a sua lealdade, assim como o alcance das suas expectativas, são primordiais para reter o aluno e construir uma base financeira sólida para a empresa, de acordo com Bergamo et al. (2007). Estes autores complementam afirmando que essa satisfação também é relevante em relação à imagem da instituição porque “estudantes leais podem influenciar positivamente a qualidade do ensino e do serviço da IES, pela participação ativa e comportamento comprometido”.

Para Bergamo et al. (2007), “após a conquista do cliente, as IESs parecem ter pouca preocupação em verificar se suas necessidades estão sendo satisfeitas”. Na verdade, estes

autores afirmam que as instituições pensam em adequar seus programas, seus preços a comunicação e a distribuição, mas esquecem de considerar os inter-relacionamentos e as opiniões/críticas dos alunos, que são seus clientes. Segundo Zeithaml (2014), quando se discute em relação à prestação de serviços, recomendações boca a boca possuem papel muito mais importante do que na compra de bens, só que as empresas ignoram este fator. A autora diz que essa modalidade de comunicação associa a percepção que o cliente tem da qualidade do serviço prestado por uma empresa com a sua disposição em recomendá-la para os amigos.

A partir do levantamento dos fatores de retenção, pode-se observar que esta IES apresenta uma taxa bastante elevada (87,5%) de intenção de transferência, o que confirma as afirmações de Nunes (2005) e Lanzer (2004), quando afirmam que dentro de um quadro nacional, a depender dos cursos, há perdas de alunos de 30% até 70%. Essa situação deve ser encarada com grande preocupação porque de acordo com Nunes (2005), até meados de 2000, a captação de estudantes superava a evasão nas universidades, porém esse quadro mudou e as IES privadas convivem com uma evasão média de 40% ao final do ciclo de um curso de graduação, o que interfere bastante na sua produtividade. O autor vai mais além e afirma que o total de formados, transferidos e evadidos já supera o total de calouros.

Diante deste cenário, Lanzer (2004) diz que os mantenedores das IESs privadas devem se preocupar, pois seus resultados parecem estar fortemente ameaçados. A autora afirma que mais do que nunca, a empresa precisa se diferenciar no mercado para conseguir preencher todas as vagas e sobretudo, manter seus clientes satisfeitos, para que estes permaneçam nos cursos até sua conclusão. Assim, Nunes (2005) traz a informação de que nesse contexto competitivo, observou-se que algumas IESs estão redirecionando parte dos esforços despendidos na captação de novos alunos, em prol da implementação de estratégias de retenção e manutenção dos alunos, atitude que foi sugerida no presente artigo, quando focou-se na utilização do Marketing de Relacionamento para alcançar a criação de um vínculo maior com o cliente e consequente satisfação e retenção dos alunos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por objetivo é mostrar como o serviço de uma Instituição de Ensino Superior é capaz de influenciar na retenção de clientes a curto prazo. Nesse caso, os resultados mostraram que essa influência ocorreu de forma negativa, em relação à satisfação, e o valor da mensalidade, a infraestrutura e o corpo docente foram os fatores mais citados para ratificar essa afirmação. Desta forma, investimentos nestes três pilares são capazes de impactar positivamente na retenção dos graduandos.

É necessário salientar que o presente estudo apresentou algumas limitações que devem ser consideradas. O primeiro quesito diz respeito ao recorte pontual da amostra, pois ela englobou alunos do primeiro ano do curso de Medicina (primeiro e segundo semestres),

o que representa um curto prazo de curso. Além disso, no primeiro ano de funcionamento de um curso superior, também existem limitações inerentes ao seu estabelecimento. Logo, pode-se dizer que o estudo seria mais fidedigno se os alunos entrevistados fossem de diferentes anos de graduação. Outra limitação diz respeito ao tipo de amostra que foi não-probabilística, podendo acarretar alguns vieses nos resultados obtidos e a forma de coleta, já que ela foi realizada de forma transversal, com a aplicação unitária dos questionários e na Literatura, existem limitações inerentes a esse tipo de pesquisa.

Portanto, sugere-se que novos estudos, neste perfil, sejam feitos, com uma amostra maior e uma gama variada de alunos, verificando os pontos fortes e fracos das Instituições de Ensino Superior, pois eles servem de munição para que elas retifiquem as possíveis insatisfações dos alunos e consequentemente, elevem a sua taxa de retenção.

REFERÊNCIAS

Abreu, C.B. 1996. Serviço pós-venda: a dimensão esquecida do marketing. *Revista de Administração de Empresas* 36: 24-31.

Augusto, C.A. Souza, J.P.; Dellagnelo, E.H.L.; Cario, S.A.F. 2013. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Revista de Economia e Sociologia Rural* 51: 745-764

Bergamo, F.; Farah, O.E.; Giuliani, A.C. 2007. A lealdade e a educação superior: ferramenta estratégica para a retenção de clientes. *Revista Gerenciais* 6: 55-62.

Borchardt, M.; Sellitto, M.A.; Pereira, G.M. 2008. Serviços de pós-venda para produtos fabricados em base tecnológica. *Revista Produção Online* 8: 1-26.

Brasil. 2019. Decreto fixa salário mínimo de R\$998 em 2019. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/emprego-e-previdencia/2019/01/decreto-fixa-salario-minimo-de-r-998-em-2019>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Brito, B.J.Q.; Gordia, A.P.; Quadros, T.M.B. 2016. Estilo de vida de estudantes universitários: estudo de acompanhamento durante os dois primeiros anos do curso de graduação. *Medicina* 49: 293-302.

Castro, N.S.; Bittencourt, J.A.; Chaves, F.A.V.; Barreiro, J.H.L.C.D. Reis, C.V.S. 2015. A influência do marketing digital sobre a escolha dos consumidores. In: XII SEGeT Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2015, Resende, RJ, Brasil. Anais...p.1-18

Cavalcante, L.E.; Dias, E.L. 2001. O mercado de informação no setor turístico brasileiro. *Informação & Informação* 6: 121-129.

Chaer, G.; Diniz, R.R.P.; Ribeiro, E.A. 2011. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência* 7: 251-266.

Claro, D.P. 2006. Marketing de Relacionamento: conceitos e desafios para o sucesso do negócio. IBMEC Working Paper 21: 1-22.

Fleury, M.T.L.; Fleury, A.C.C. 2004. Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas* 44: 44-57.

Google Forms. 2019. Crie lindos formulários. Disponível em: <<https://www.google.com/forms/about/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Henkel, K. A categorização e a validação das respostas abertas em surveys políticos. *Opinião Pública* 23: 786-808.

Kotler, P.; Armstrong, G. 2007. *Princípios de marketing*. 12ed. Pearson Prentice Hall, São Paulo, SP, Brasil.

Kotler, P.; Keller, K.L. 2006. *Administração de marketing*. 12ed. Pearson Prentice Hall, São Paulo, SP, Brasil.

Kroton. 2016. Institucional: transforme seu futuro. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

Lanzer, L.S. 2004. Estratégias de marketing de relacionamento para instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Milan, G. S. 2006. A prática do marketing de relacionamento e a retenção de clientes: um estudo aplicado em um ambiente de serviços. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Milan, G.S.; Ribeiro, J.L.D. 2003. A influência do departamento de pós-vendas na retenção de clientes: um estudo qualitativo em uma empresa de medicina de grupo. *Gestão & Produção* 10: 197-216.

Ministério da Educação. 2015. Ministério da Educação autoriza abertura de 11 cursos de medicina com 710 vagas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31886>> Acesso em: 07 abr. 2019.

Nunes, G. T. 2005. Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior: um estudo exploratório. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Oliveira, U.R.J. 2016. Classes sociais e classes socioeconômicas: um estudo sobre os estratos sociais na região metropolitana de Salvador entre 2003 a 2010. *Estação Científica* 6: 85-96.

Rocha, A.; Luce, F.B. 2006. Relacionamentos entre compradores e vendedores: origens e perspectivas no marketing de relacionamento. *Revista de Administração de Empresas* 46: 87-93.

Saliby, P.E. 1997. Relacionamento: o novo marketing da nova era competitiva. *Revista de Administração de Empresas* 4: 6-12.

Samara, B.S.; Morsch, M.A. 2005. *Comportamento do consumidor: conceitos e casos*. Pearson Prentice Hall, São Paulo, SP, Brasil.

Segura, C.M. 2009. O estudo do Marketing Digital versus Marketing Tradicional e a percepção das suas campanhas por parte dos consumidores no mercado virtual a tradicional. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Tosta, T.L.D. 2017. A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e reprodutivo. Cadernos de Pesquisa 47: 896-910.

Turban, E.; King, D. 2004. Comércio eletrônico: estratégia e gestão. Prentice Hall, São Paulo, SP, Brasil.

Zeithaml, V.E. 2014. A excelência em serviços: como superar as expectativas e garantir a satisfação completa de seus clientes. 1ed. Saraiva, São Paulo, SP, Brasil.

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO UFSM/UAB: A GÊNESE E DESAFIOS DE UM CURSO CONSTRUÍDO APÓS A VIVÊNCIA DE UMA TRAGÉDIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Martha Helena Segatto Pereira

8ª. Coordenaria Regional de Educação,
SEDUC/RS
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/7318247694873984>

Iara da Silva Ferrão

Doutorado em Educação, UFSM
Santa Maria – RS
<http://orcid.org/0000-0002-0616-5047>

Alice Dutra Tagliapietra

Acadêmica Ciências da Religião, UFSM
Nova Palma – RS
<http://lattes.cnpq.br/6378800965893606>

Venicio Quatrin Cherobini

Acadêmico Ciências da Religião, UFSM
Ivorá - RS
<http://lattes.cnpq.br/6033481137608961>

RESUMO: Esse trabalho apresenta os desafios para a criação do curso Ciências da Religião na UFSM. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação sempre desempenhou papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação, mas a partir de 2007 passou a atuar também na formação de professores da educação básica, ampliando suas ações na formação de pessoal qualificado

através do Sistema Universidade Aberta do Brasil, para “o desenvolvimento da modalidade de EaD, para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Em 2017, através de edital da Capes, o Centro de Educação aprovou a proposta para abertura do curso e implantação em 5 polos de educação a distância do Rio Grande do Sul. Foram ofertadas 150 vagas, sendo 30 por polo, para formar docentes de Ensino Religioso. A proposta para abertura desse curso foi decorrente do Projeto de Pesquisa: *Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação, que produzia sentido para as vivências traumáticas da tragédia da Boate Kiss acontecida em Santa Maria em 2013. Esse acontecimento assumiu um lugar de extrema importância na construção de um curso que oferecesse subsídios para lidar com tragédias como essa.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências da Religião, Educação a Distância, Ensino Religioso

THE SCIENCE OF RELIGION: THE GENESIS AND CHALLENGES OF STARTING AN ACADEMIC COURSE AFTER EXPERIENCING A TRAGEDY

ABSTRACT: This work presents the challenges to create an academic course called The Science of Religion at Federal University of Santa Maria (UFSM). The Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Education Ministry Foundation has always played a main role in expanding and developing Post Graduation

Programs in all States of Brazil. Since 2007 it has also started to work in the training of basic education teachers, thus enlarging its actions in training qualified personnel through “Open University System of Brazil” (Sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB). That System is a distance education program it aims to increase and develop undergraduate and postgraduate courses in Brazil. In 2017, the Center of Education has approved (by CAPES public notice) the proposal to start the academic course and implement it in five education distance centers in Rio Grande do Sul State. It was offered 150 places - 30 of them for each center- then people could apply to the Science and Religion academic course. The proposal for opening that course was due to a research project named: “Catastrophe, Trauma and Resistance: Aesthetic Experience in teacher training.” That was carried out by the Research Group on Cultural Formation, Hermeneutics and Education it had meaning for the traumatic events of Kiss night club fire which took place in the city of Santa Maria in 2013. The tragedy got an important role for designing an academic course which has developed ways to deal with it.

KEYWORDS: Science of Religion, Distance Education, Religious Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenhou papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação durante muitos anos, a partir do ano de 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual foi instituído pelo Decreto nº 5.800, em 08 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (CAPES, 2018a).

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior, cuja meta prioritária é a contribuição para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica assim como dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal (CAPES, 2018b).

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (CAPES, 2018c).

Na época, o Sistema UAB contava com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que ofertava 800 cursos em 771 polos (dados de janeiro de 2018). Esses Polos UAB, mantidos em regime de colaboração por estados e, especialmente municípios, visava garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem.

Pelo Edital 75/2014, a CAPES propôs a **oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil** e em 2017, a Universidade Federal de Santa Maria, por meio do Centro de Educação (CE), aprovou a abertura do curso de Ciências da Religião UAB/UFSM com duração de 4 anos e implantação em 5 polos de educação a distância do Rio Grande do Sul: Quaraí, São Francisco de Paula, Constantina, São João do Polêsine e Cacequi, pelo qual ofertou 150 vagas, divididas em 30 vagas por polo. E é sobre a gênese e desenvolvimento desse curso, desde a sua abertura, que trataremos a seguir.

2 | CIÊNCIAS DA RELIGIÃO UFSM/UAB

A proposta para abertura desse curso foi decorrente do Projeto de Pesquisa intitulado *Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA), financiado pelo CNPq, entre os anos de 2013 e 2016. Este projeto teve sua gênese nos movimentos decorrentes da tragédia que assolou Santa Maria, por ocasião da catástrofe da Boate Kiss. O referido projeto, pretendeu sistematizar um conjunto de reflexões, no campo da Educação e das Humanidades, com vistas a aumentar a capacidade da sociedade brasileira para fazer frente às catástrofes naturais bem como auscultar as modificações ocorridas no cotidiano da educação decorridos tempos após a tragédia Kiss. Nesse momento era produzido também sentido para as vivências traumáticas decorrentes da tragédia de 2013. Dessa forma, esse acontecimento assumiu um lugar de extrema importância na construção de um Curso que oferecesse subsídios para trabalhar com tragédias como essa.

A criação de um curso de Ciências da Religião, com certificado de licenciado, pretendeu viabilizar a compreensão do fenômeno religioso pelo estudo, pesquisa e discussão no exercício da alteridade, desenvolvendo um processo de reconhecimento recíproco, respeito e valorização da diversidade e das diferenças (UFSM, 2018a)

Um dos objetivos da modalidade proposta está em formar o profissional de Ciências da Religião para exercer a docência na disciplina de Ensino Religioso, tanto na rede pública como na rede particular de ensino, tratando o fenômeno religioso como uma das áreas do conhecimento (Ensino Fundamental), conforme define a nova Base Nacional Comum Curricular, prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014 (UFSM, 2018a).

No que refere ao campo de atuação ao licenciado em Ciências da Religião, destaca-se: a docência do Ensino Religioso em instituições educacionais públicas e privadas de ensino fundamental e médio; consultoria ou assessoria no desenvolvimento de projetos e cursos de formação na área de Ciências da Religião e Ensino Religioso, junto a entidades públicas e privadas (prefeituras, empresas, museus, bibliotecas, entre outros); consultoria ou assessoria em instituições que ofereçam a reflexão sobre a religião e o Ensino Religioso em comunidades, associações e movimentos sociais (UFSM, 2018b).

Tanto a coordenação como os professores, os tutores e acadêmicos tiveram que adaptar a construção do curso, que é inédito na região, frente aos desafios e situações que foram se apresentando ao longo dessa caminhada, que formou sua primeira turma em 2020. Além do coordenador do curso, cada disciplina tem um professor responsável, uma tutora para cada disciplina e, dependendo do polo, também conta com uma tutora presencial e excelente infraestrutura física.

Em cada semestre são ofertadas em média de 5 a 7 disciplinas com cargas horárias entre 60 e 75 horas. As disciplinas exigem dedicação constante, rígida e principalmente autodisciplina para a organização do tempo e para elencar prioridades e dedicação à leitura dos textos, para assistir vídeos e reflexão sobre o que foi assistido. Outra provisão importante é o cumprimento dos prazos para a postagem dos trabalhos, bem como a realização das provas nos polos, em suma, o método de EaD depende da organização do próprio acadêmico. O sistema *on line* tem sido escolhido por pessoas que buscam comodidade, flexibilidade e, principalmente, economia de tempo e dinheiro, mas apesar da grande flexibilidade no horário, um estudante que opta por esse tipo de graduação necessita ter muito mais disciplina e esforço para cumprir a carga horária necessária para ter uma boa formação.

Com o objetivo de obter mais informações a respeito da percepção sobre a qualidade dos cursos e o grau de expectativa dos estudantes que ingressaram no Sistema UAB, em janeiro de 2017, a DED/CAPES aplicou um questionário, em escala nacional. A partir das repostas, foi possível sistematizar alguns fatores acadêmicos, tutoriais e pessoais em relação à interação entre os alunos, tutores, coordenadores e professores e os recursos educacionais utilizados nos cursos. Como os dados foram compilados por região, nos dedicaremos a analisar apenas a região sul, de acordo com a nossa realidade. Os questionários foram aplicados para uma amostra de 46.459 municípios (100%), sendo 2.865 cidades (6,2%) do estado do Rio Grande do Sul, o quinto estado com a maior participação na pesquisa (CAPES, 2018d).

Em relação a atuação como professor da Educação Básica (EB), dentre os 7.965 entrevistados da Região Sul, são 3.365 atuantes, ou seja, percentual de 42,2%, o maior dentre todas as outras regiões. Também essa região se destaca por ter o maior número (4.579) de concluintes dos cursos da UAB, com o percentual de 57,5%. E, por conseguinte, o menor percentual de evasão (9,2%) e o menor percentual de trancamento (2,1%), sendo

a terceira região com maior percentual de estudantes em curso (30,1%) (CAPES, 2018d).

Sobre o desempenho pessoal no curso, numa escala de 1 a 5, a média obtida com a satisfação pessoal foi de 4,22, sendo a maior média de satisfação. Questionados se recomendariam curso EaD a alguém, a região Sul foi a que obteve o maior percentual (84,1%) com a resposta sim, sem ressalvas (CAPES, 2018d).

Na questão de desempenho, para 83,6% dos estudantes o curso esteve acima do esperado ou cumpriu bem as expectativas, sendo que a região sul obteve a segunda melhor avaliação (além do esperado) com 17,6%. A respeito dos fatores que poderiam contribuir ou contribuíram para a desistência, os principais dentre todas as regiões foram: conciliar trabalho/estudo (40,7%), organização do tempo (26,9%), distância do polo (21,7%) e interação com tutoria (19,5%) (CAPES, 2018d).

Para a próxima questão, colocamos entre parênteses dois percentuais sendo o primeiro o que se refere ao total geral e o segundo percentual se refere à região sul. Essa providência foi pensada para que o leitor tivesse um melhor entendimento para fins de comparação entre a totalidade e a nossa região. Sobre os fatores que *precisam ser melhorados no curso*, os mais citados foram ausência de material impresso (26,1% Total Geral - 19,2% para Região Sul), tempo de resposta da tutoria (24,0%-21,5), prazo para realização das atividades (24,0%-22,7%), infraestrutura do polo (23,3%-15,1%) e biblioteca (23,3%-18,6%) e com menores percentuais ainda foram citados formas de avaliação da disciplinas (20,5%-19,9), organização e disposição do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (18,8%-15,2%), quantidade de atividades (17,9%-18,5%), relacionamento com a tutoria (17,0%-14,4%), qualidade de resposta da tutoria (16,6%-15,2%) e coerência entre atividades e os conteúdos das disciplinas (14,9%-13,1%) (CAPES, 2018d).

No tocante à qualidade do material didático, disponibilizado pela Instituição de Ensino Superior, os estudantes responderam que foi boa (50,5%) e ótima (33,5%). Sobre a adequação entre conteúdo do material didático e o atendimento às necessidades das atividades, 56,2% dos estudantes da região sul afirmaram que atende totalmente e para 37,1% atende parcialmente. Quando questionados sobre o quesito atualidade dos temas abordados, dentre os acadêmicos da região sul 50,1% afirmaram que é boa e para 38,1% é ótima (CAPES, 2018d).

E quando encontram dificuldades nas disciplinas, os estudantes procuram a tutoria a distância (39,3%), alguns não encontraram dificuldades (28,7%) e outros tentam resolver sozinhos (28,0%). Eles consideram o próprio desempenho como satisfatório (62,8%) ou muito satisfatório (19,0%). Sobre o tempo médio que os estudantes da região sul levam para postar, 46,8% disse que leva entre 1 a 5 dias e 33,3% leva entre 6 e 10 dias para postar (CAPES, 2018d).

As formas de avaliação, para 82,5% são provas, para 80,5% participação em fóruns e para 78,1% são trabalhos, relatórios ou resumos. Sobre o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, 54,75% afirmaram estar bom e 30,8% ótimo. Sobre o motivo de escolha do

curso, 43,0% afirmaram ser por necessidade de formação na área que atua e 39,7% que sua escolha foi para progressão na carreira.

Em relação ao nível de motivação em relação ao curso, para 52,3% esse nível é alto e para 23,2% muito alto. Na questão de tempo para a realização das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) 41,7% afirmou não ter dificuldades com o tempo e o número de horas dedicados ao curso EaD é de 10,4 horas semanais, sendo o local mais acessado para realização das atividades é em casa, para 82,5%.

Ainda na pesquisa apresentada pela CAPES (2018d), interação com tutores via AVA, para 42,1% é ótima, com muita regularidade e bom aproveitamento e para 40,6% não houve insatisfações quanto ao processo de tutoria, sendo para 48,6%, se comunicam com os tutores via fórum e via chat para 41,9%, seguido por encontros presenciais para 31,4%. Orientação dos tutores é considerada boa para 51,2% e para 26,2% é ótima. O tempo médio que cada tutor leva para concluir e postar as respostas das atividades é de 1 a 5 dias para 53,9% e entre 6 e 10 dias para 23,6%.

A avaliação do processo de correção das atividades pelo tutor é rápida e muito esclarecedora para 40,4%, mas para 21,5% é demorada, mas com valor e rápida e pouco esclarecedora para 16,6%. Sobre o domínio de conteúdo do tutor a distância é considerado bom para 51,1% e ótimo para 30,5%. A didática de ensino do tutor à distância e a metodologia de ensino praticadas são consideradas satisfatórias para 60,9% e regulares para 29,3%. Sobre o domínio de conteúdo do tutor presencial, 39,3% consideraram bom e 29,1% consideraram ótimo. A didática de ensino e a metodologia do tutor presencial são satisfatórias para 55,7% e regulares para 24,6%. A interação com professores, para os acadêmicos da região sul fica entre boa (46,1%) e ótima (21,7%) (CAPES, 2018d).

Pelos dados podemos perceber que os cursos via EaD tiveram uma excelente aprovação e aceitação na região sul, que pode ser comprovado pelos altos índices de satisfação. Certamente o nosso curso não foge desse nível de aceitação e como ainda é um curso muito recente, ainda pode passar por pequenos ajustes, os quais são detectados pelos acadêmicos e repassados à coordenação do curso e tutoras, que buscam sempre atender e acomodar as sugestões.

O perfil dos acadêmicos de cada um dos polos é muito variada e mais especificamente o Polo de Quaraí, que fizemos parte, é composta atualmente por 27 acadêmicos, pois 3 são desistentes, sendo 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Da cidade de Quaraí são 23, mais 01 de Ivorá, 01 de Nova Palma, 01 de Santa Maria e 01 de Sant'Ana do Livramento, com idades entre 24 e 73 anos. O nível de escolaridade é de Ensino Médio para 95% e nível de pós-graduação (especialização e mestrado) para 5%, sendo provenientes de diferentes profissões, tais como: atendente de farmácia, funcionário de supermercado, funcionários públicos municipais e estaduais, professor, advogado, aposentados, técnico em informática, autônomos, massoterapeuta, empresário, do lar, entre outros. A turma é bastante heterogênea e embora a comunicação seja basicamente por um grupo de mídia

social, existe um vínculo afetivo muito forte entre eles e também com a tutora presencial, sendo essa ligação de afeto e respeito pelas inúmeras diferenças que estabelece o bom ânimo quando um dos estudantes pensa desistir da sua jornada acadêmica. Em seu artigo, Reginatto (2013) afirma que através de um ato de afeto pode-se conseguir cativar uma pessoa e assim ter espaço para contribuir com o seu desenvolvimento e aprendizagem. Embora a autora tenha se referido ao desenvolvimento infantil, a afirmativa dela também pode ser aplicada para a educação de adultos, seja em qualquer nível de ensino.

Sempre pensando nos acadêmicos, a coordenação do curso, realizou no ano de 2018, o 1º. *Seminário das Ciências da Religião*, intitulado “Ciência, Religião e Educação: Articulações em Tempos de Pós-Verdade”, que teve como público alvo os acadêmicos e docentes da licenciatura em Ciências da Religião Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Aberta do Brasil e visou promover um lugar para reflexões sobre os desafios da formação do profissional das Ciências da Religião e as contribuições da sua articulação com a educação. O evento promoveu uma maior interação dos acadêmicos ao Curso, proporcionando momentos culturais, de diálogo e de reflexões acerca do tema do Seminário. Por transitar de modo acadêmico e responsável pelos três domínios ciência, religião e educação, o papel do educador em ciências da religião se faz cada vez mais importante nesse contexto educacional. Considerando seu propósito de configurar-se como espaço de encontro e reflexão, o seminário foi sediado em São Francisco de Paula, cidade de um dos polos do curso, nos dias 21 e 22 de setembro.

Fizeram-se presentes professores, tutores e estudantes dos polos de Constantina, Quaraí, São João do Polêsine, Cacequi e São Francisco de Paula, além de assessores internos da Universidade Federal de Santa Maria e Universidade de Caxias do Sul, os assessores externos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e da Universidade Estadual do Pará também prestigiaram o evento.

Os participantes desse I Seminário, ao debaterem a respeito da importância do Ensino Religioso na Educação Básica, perceberam a urgente necessidade de articulações políticas. E assim elaboraram um documento que se chamou Carta Aberta de São Francisco de Assis, no qual propõem aos poderes Legislativo Estadual/Municipais, Executivo e às autoridades educacionais os seguintes itens:

1. A articulação de um órgão que represente os interesses profissionais dos licenciados plenos em Ciências da Religião no estado do Rio Grande do Sul, tendo em foco sua valorização;
2. Lutar pela garantia de cumprimento dos preceitos legais previstos na Constituição Federal e no Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê a formação específica para o professor de Ensino Religioso, em comum acordo com o Artigo 62 da mesma Lei. Dessa forma, não cabendo nenhuma outra inserção pedagógica a esse componente curricular;
3. Apropriar-se da trajetória política da área de Ciências da Religião no Brasil. Dentre algumas ações pontuais, acompanhar o processo de votação e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura em Ciências

da Religião; 4. Dinamizar processos voltados a políticas públicas e bases legais, tanto em âmbito estadual quanto municipal; 5. Solicitar, junto às universidades envolvidas, a construção de um Aplicativo de Propostas de Cursos Novos – CAPES, mestrado profissional em Ciências da Religião aplicada ao Ensino Religioso, com metodologia e calendário adequados ao documento da área; 6. Incentivar a produção das Ciências da Religião gaúcha por meio da organização de periódicos específicos vinculados à área; 7. Gestionar a abertura de novas turmas em diferentes polos da UAB/UFSM junto à CAPES; 8. Reivindicar ao poder público do Rio Grande do Sul a abertura de concursos públicos para professores licenciados plenos em Ciências da Religião, tanto em âmbito estadual quanto municipal; 9. Realizar um intercâmbio de experiências entre os polos, visando maior integração entre os discentes de Ciências da Religião e 10. Incentivar a participação dos acadêmicos em eventos regionais e nacionais voltados à área de Ciências da Religião.

O seminário foi o feliz encontro presencial entre professores, acadêmicos e tutores, com muitas trocas de informações e fortalecimento de laços.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso em Ciências da Religião da UFSM e UAB embora com pouco tempo de existência é uma licenciatura que além de capacitar acadêmicos para a docência escolar, ainda prepara as pessoas para uma rede de conexões de saberes e experiências que são estimuladas pelos recursos de comunicação digital em rede. Esse meio contemporâneo de comunicação em Ead, pelos dados das pesquisas, tem conseguido um alto índice de aprovação pelos acadêmicos do curso.

A formação em um curso de EaD nos infere a crer num distanciamento nas relações pessoais, porém pelos relatos informais dos estudantes, percebemos que esse fato não é precedente. Os acadêmicos quando se encontram em seminários ou encontros presenciais do curso, demonstram que foram construídos intensos laços de afeto e de cumplicidade. Dessa forma, além da construção do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, a efetiva rede de afetos contribui de forma profícua na formação do estudante, aqui especificamente da Ead.

REFERÊNCIAS

CAPES. *História e Missão*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>, acessado em 17 de setembro de 2018a.

CAPES. *UAB* Disponível em <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e>. Acessado em 17 de agosto de 2018b.

CAPES *O que é o Sistema UAB*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>, acessado em 17 de setembro de 2018c.

CAPES **Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>. Acessado em 17 de agosto de 2018d.

REGINATTO, R. **A Importância da Afetividade no Desenvolvimento e Aprendizagem**. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 8 – Nº 18 - Julho - Dezembro 2013 Semestral. P. Disponível em https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/11_1.pdf. Acessado em 07 de outubro de 2018.

UFSM **Projeto Pedagógico de Curso**. Disponível em https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/PPCCursoCinciasReligio.pdf. Acessado em 17 de setembro de 2018a.

UFSM **UFSM oferece curso a distância em Ciências da Religião**. Disponível em <https://www.ufsm.br/2016/12/12/%E2%80%8BBufsm-oferece-curso-a-distancia-em-ciencias-da-religiao/>. Acessado em 17 de agosto de 2018b.

CAPÍTULO 24

SEMINÁRIO ACADÊMICO ON-LINE PARA A COMUNIDADE: PRÁTICA EXITOSA

Data de aceite: 04/01/2021

Rute Pires Costa

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/0107823138240832>
<https://orcid.org/0000-0002-9631-5589>

Olga Lorena Maluf Guará Beserra

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/6119934326604699>

Aíla Maria Castro Dias

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/8490036671120582>

Paula Cristina Oliveira Sousa

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/3668607060037565>

Nelbe Maria Ferreira Amorim

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/9605650853698996>

Leuda Alves Brasileiro

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/7027619463356720>

Abidiel Pereira Dias

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/4029320263040593>

Raquel Pires Costa

Universidade Federal de Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7896842311902691>

Edinalva Moraes Andrade

Faculdade Santa Terezinha/CEST
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/0861376194885437>

RESUMO: Os desafios na área do ensino do ensino superior da Fisioterapia em 2020 são muitos, devido ao cenário mundial da pandemia do COVID-19. Professores e discentes que, até então, estavam acostumados com a prática de ensino presencial durante os estágios, depararam-se com um novo cenário: prática remota de ensino, regulamentada pelo MEC através das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020, Nº 473, de 12 DE maio DE 2020 E Nº 544, de 16 de junho de 2020. Dessa forma, docentes foram estimulados a desenvolver novas práticas de ensino, que motivassem os acadêmicos. Acrescenta-se a esse cenário, que as práticas de ensino desse grupo de estagiários era geralmente desenvolvida com usuários do SUS, quando de forma presencial. Neste contexto, surgiu o interesse em realizar uma atividade remota, que envolvesse docentes, discentes do curso de Fisioterapia da Faculdade Santa Terezinha/CEST com a comunidade em geral, para disseminar conhecimentos, atingindo objetivos similares à realidade do campo do estágio profissionalizante. trata-se de relato de experiência de ensino remoto, com o seminário acadêmico intitulado “Práticas em Fisioterapia: conhecendo a Clínica-Escola APAE/CEST”. O evento foi realizado de forma on-line, através da plataforma digital Google Meet, no período de 22/06/2020 a 09/07/2020, no turno matutino, com

6 supervisores docentes e 33 discentes, com as apresentações dos setores de Fisioterapia Aquática, Fisioterapia Pediátrica, Fisioterapia Respiratória e Fisioterapia em Uroginecologia e Obstetrícia, no Setor de Fisioterapia Adulto e na Escola de Posturas. As etapas foram constituídas por: elaboração e discussão do projeto; divulgação nas redes sociais e pelo aplicativo Whatsapp dos flyers de cada dia do evento; construção das apresentações pelos grupos de discentes, orientados por seus supervisores docentes; cada grupo de estágio realizou a apresentação em um dia e hora previamente definidos, com tempo estipulado de apresentação de quinze minutos para cada discente, utilizando 5 a 7 slides por acadêmico. O professor de cada grupo de estágio foi o moderador das apresentações e, ao término das mesmas, havia um momento de discussão sobre os temas abordados, com todos os presentes. Conclui-se que o modelo de seminário acadêmico adotado foi exitoso, tendo havido adesão e participação da comunidade em geral, em todos os dias do evento, tendo o objetivo de popularização da ciência sido alcançado.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade; Ensino; Fisioterapia; Seminário; Tecnologia Educacional.

ABSTRACT: The challenges in the area of higher education teaching in Physiotherapy in 2020 are many, due to the global scenario of COVID-19 pandemic. Teachers and students who, until then, were used to the practice of face-to-face teaching during internships, faced a new scenario: remote teaching practice, regulated by MEC through Ordinances Number 343, from March 17, 2020, Number 473, from May 12, 2020 and Number 544, from June 16, 2020. In this way, teachers were encouraged to develop new teaching practices that would motivate academics. In addition to this scenario, the teaching practices of this group of interns were generally developed with SUS users, when it happened in person. In this context, an interest in carrying out a remote activity, involving teachers, students of the Physiotherapy course at Faculdade Santa Terezinha / CEST with the community in general arose, in order to disseminate knowledge, reaching objectives similar to the reality of the field of professional training. This is an experience report of remote teaching, with the academic seminar entitled “Physiotherapy Practices: getting to know the APAE / CEST School-Clinic”. The event was held online, through the digital platform Google Meet, in the period from 06/22/2020 to 07/09/2020, in the morning turn, with 6 teaching supervisors and 33 students, with presentations from the sectors of Aquatic Physiotherapy, Pediatric Physiotherapy, Respiratory Physiotherapy, Physiotherapy in Urogynecology and Obstetrics, in the Physiotherapy Adult Sector and in School of Postures. The stages consisted of: elaborating and discussing the project; promotion on social networks and the Whatsapp application of the flyers for each day of the event; construction of presentations by groups of students, guided by their teaching supervisors; each internship group made the presentation on a previously defined day and time, with a stipulated time of presentation of fifteen minutes for each student, using 5 to 7 slides per student. The teacher of each internship group was the moderator of the presentations and, at the end of them, there was a moment of discussion on the topics covered, with all those present. It was concluded that the model of the academic seminar adopted was successful, and there was adhesion and participation of the community in general, on all days of the event, with the objective of popularizing science having been achieved.

KEYWORDS: Community; Teaching; Physiotherapy; Seminar; Educational technology.

INTRODUÇÃO

Devido a pandemia da COVID-19 (*Corona Virus Disease*), iniciada em março de 2020 no Brasil, as universidades brasileiras tiveram que suspender todas as atividades *in loco* e se adaptar à nova realidade, ensino remoto. Desta forma, as instituições foram confrontadas com desafios de adequação dos seus cursos às atividades remotas, utilizando o ensino à distância (SEWART *et al.*, 2020).

Com o advento da internet, houve uma grande mudança de paradigma na educação a distância e, pela primeira vez, redes de várias faculdades e empresas começaram a ser facilmente interconectadas e comunicáveis através de e-mails e plataformas de ensino (WESTBROOK, 2006).

Antes da pandemia muitos professores já utilizavam no processo ensino aprendizagem, dispositivos como aplicativos, vídeos, podcast, dentre outros. Porém, diante da pandemia e do isolamento social, estes recursos passaram a ser métodos constantes e os professores tiveram que produzir suas aulas com as tecnologias digitais que estavam ao seu alcance, tornando-se programadores, produtores e atores diante de suas câmeras de celulares e de computadores, utilizando como cenário suas próprias casas. Todos esses dispositivos e tecnologias da informação têm como propósitos a conexão e integração do mundo real com o cibernético para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor, inteligente e de integração (SILVA, 2020; SIRIPONGDEE; PIMDEE; TUNTIWONGWANICH, 2020).

Apesar de o ensino híbrido ser uma prática adotada por muitas unidades de ensino, não era, até então, uma prática obrigatória; tornando-se necessário que os professores buscassem conhecimentos na área de tecnologia da informática e das metodologias ativas para utilizar-se de dispositivos que promovessem o envolvimento dos alunos nessa nova modalidade de sala de aula, quando o contato físico entre as pessoas torna-se proibido para evitar a propagação do vírus (BRASIL 2020a; BRASIL 2020b; BRASIL 2020c; SILVA, 2020).

Há um aspecto fundamental na transferência da faculdade e de seus saberes para a tela dos computadores de estudantes, que é o trabalho desenvolvido por professoras e professores, assim como suas metodologias didáticas, que são fundamentais e indispensáveis nesse processo. Adaptação do trabalho acadêmico, através da implantação de novas linguagens e ferramentas, suporte para aulas, diferentes estratégias pedagógicas e equipamentos adequados são aspectos importantes para essa nova demanda. Muitos professores passaram a vivenciar uma realidade cheia de possibilidades.

Os desafios na área do ensino do ensino superior da Fisioterapia em 2020 inserem-se nesse contexto. Professores e discentes que, até então, estavam acostumados com a prática de ensino presencial durante os estágios, depararam-se com um novo cenário: prática remota de ensino, regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) através das

Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020b) e nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c).

Desafios surgiram também nos ambientes domiciliares, como os apontados por Fernandes, Henn e Kist (2020); e Ortega *et al.* (2020), destacando-se a necessidade de um lugar adequado para “o aprender e o ensinar” num momento em que pais e filhos estão trabalhando e estudando. No caso dos professores, muitos tiveram que dividir espaços em seus domicílios com seus filhos e/ou com seus cônjuges para o estudo e trabalho remoto; muitas das vezes, gerando distração e conflitos com os interesses de cada membro da família, levando a distrações, que dificultam atenção ao conteúdo ministrado. Além deste cenário, devem ser consideradas também, diferenças nos contextos socioeconômicos e culturais destes alunos, que podem gerar dificuldades no acesso às tecnologias utilizadas atualmente (ausência de computadores, acesso a internet e a um espaço que seja minimamente silencioso, iluminado e confortável).

Acrescentam-se a esta conjuntura os desafios das práticas de ensino superior via remota, na qual o aluno necessita vivenciar toda a praxe de sua futura profissão. Neste contexto, encontra-se o Estágio Supervisionado I em Fisioterapia, considerado estágio profissionalizante que, em momentos pré-pandemia, era geralmente desenvolvido em uma clínica, que presta serviço de reabilitação aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo referência para a região de saúde de São Luís.

Diante da realidade acima exposta, os docentes foram desafiados e estimulados a desenvolver novas práticas de ensino, que promovessem o contato e a interação dos alunos com os conteúdos práticos, com os usuários do estágio supervisionado e com a comunidade em geral, de forma que motivassem os acadêmicos e se mantivesse o vínculo com os pacientes, em um momento em que o panorama era de medo, de insegurança e de incerteza, diante da necessidade do distanciamento social.

Dessa forma, surgiu o interesse em realizar uma atividade remota, cujo objetivo foi realizar uma atividade junto aos docentes e discentes do curso de Fisioterapia da Faculdade Santa Terezinha/CEST, juntamente os usuários da Clínica-Escola Santa Edwiges APAE/CEST e a comunidade em geral, para disseminar conhecimentos, atingindo objetivos similares à realidade do campo do estágio profissionalizante, com eleição do modelo seminário on-line para concretização do objetivo proposto.

METODOLOGIA

Trata-se de relato de experiência de ensino remoto, com o seminário acadêmico intitulado “*Práticas em Fisioterapia: conhecendo a Clínica-Escola APAE/CEST*”, em São Luís, Maranhão.

O evento foi realizado de forma on-line, através da plataforma digital Google Meet, no período de 22/06/2020 a 09/07/2020, no turno matutino, com seis supervisores docentes,

coordenador do curso e trinta e três discentes, com as apresentações dos setores de Fisioterapia Aquática, Pediátrica, Respiratória, em Uroginecologia e Obstetrícia, no Setor Adulto e Escola de Posturas.

As etapas foram constituídas por: a) discussão e elaboração do projeto; b) construção das apresentações pelos grupos de discentes, orientados por seus supervisores docentes; c) elaboração dos flyers para cada dia do evento, com fotos de todos os alunos participantes do grupo que representaram e do professor moderador, assim como link para acesso, data e hora da realização; d) divulgação dos flyers de cada dia do evento nas redes sociais (Instagram e Facebook), na plataforma Google Classroom e pelo aplicativo Whatsapp; e) apresentação e gravação dos seminários; f) divulgação dos links das apresentações.

Cada grupo de estágio realizou a apresentação em data e hora previamente definidos, com tempo estipulado de apresentação de quinze minutos para cada discente, utilizando de cinco a sete slides por acadêmico. O professor de cada grupo de estágio foi o moderador das apresentações e, ao término das mesmas, havia um momento de discussão sobre os temas abordados, com todos os presentes. A discussão foi realizada através do uso do áudio ou do chat.

RESULTADOS

Os discentes que apresentaram o seminário do Setor Fisioterapia Aquática, utilizaram a ferramenta de apresentação CANVA e abordaram temas como a história da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Luís (APAE), Maranhão e de sua parceria com a Faculdade Santa Terezinha-CEST para situarem a comunidade que estava assistindo, definição de área específica, Resolução nº 443, de 3 de Setembro de 2014 (Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional-COFFITO, 2014) que regulamenta a atuação do Fisioterapeuta na área, áreas de atendimento (neurologia, traumatologia, reumatologia, geriatria, desportiva, ortopedia), importância da avaliação de admissão para verificar as indicações e contraindicações para realização de tratamento em piscina aquecida (temperatura de 34°C), mostraram vídeos e fotos com principais técnicas de atuação na área, tais como Aquecimento, Alongamento, Bad Ragaz, Halliwick, Hidrocinésioterapia e Relaxamento. Destacaram que os atendimentos eram realizados pelos discentes e supervisionados pela professora responsável pelo setor e que as patologias comumente atendidas eram hérnia de disco, fibromialgia, artroses, artrites, sequelas de acidentes vasculares encefálicos, traumatismos raquimedulares, pós-cirurgias de joelho, quadril, tornozelo, dentre outras.

O grupo do setor de Fisioterapia Pediátrica utilizou como ferramenta de apresentação o *Microsoft Power Point* e *CANVA*, abordando a história da APAE no Maranhão, assim como a do seu fundador, o Sr. Expedito Alves de Melo (*in memoriam*) e sua parceria com a Faculdade Santa Terezinha-CEST e Clínica-Escola Santa Edwiges

APAE/CEST. Apresentou-se, ainda, as patologias mais comuns no setor (paralisia cerebral, síndrome de down, mielomeningocele, hidrocefalia, microcefalia e síndromes raras). Enfatizou-se a importância da avaliação de admissão (buscando-se conhecer os dados maternos e da criança), assim como as técnicas utilizadas, com destaque para o Conceito Neuro Evolutivo Bobath.

Quanto à apresentação do Setor de Fisioterapia Respiratória, foi utilizada a ferramenta *CANVA*. O grupo apresentou as especificidades do setor quanto à regulamentação da especialidade (Resolução nº. 318, de 30 de agosto de 2006) (COFFITO, 2006), bem como destacou aspectos históricos relacionados à implantação do setor de fisioterapia respiratória na APAE por se tratar da maior rede de atenção à pessoa com deficiência, aspectos relativos à avaliação, encaminhamento e admissão do paciente e testes específicos da área para verificação da condição pulmonar e ventilatória dos pacientes. Apresentou-se as patologias mais relevantes do setor, tais como: bronquiectasia, síndrome de kartagener, bronquite crônica, asma, atelectasia, pneumonia, derrame pleural e pós-cirurgias nas áreas pulmonares e cardíacas. Também abordou-se os recursos terapêuticos amplamente utilizados, como: pressão positiva contínua das vias aéreas, pressão positiva expiratória final, reanimador de Müller, oscilador oral de alta frequência, incentivadores respiratórios e threshold e as manobras utilizadas para reexpansão pulmonar e remoção de secreção brônquica. Para fins ilustrativos, foram utilizadas fotos dos equipamentos fisioterapêuticos e vídeos mimetizando os atendimentos dos pacientes realizados no setor.

Os discentes do Setor de Fisioterapia em Uroginecologia e Obstetrícia realizaram apresentaram o seminário, abordando a regulamentação da prática, com base na Resolução nº 372, de 6 de Novembro de 2009 (COFFITO, 2009a) e Resolução nº. 364, de 20 de maio de 2009 (COFFITO 2009b), dando ênfase nas patologias que eram atendidas no setor, como pós-cirurgias de câncer de mama, de pênis e de próstata, incontinência urinária, disfunções anorretais e disfunções sexuais, assim como as técnicas de avaliação cinesiológica, de tratamento por meio de um projeto terapêutico singular, desde exercícios específicos a aparelhos de eletroterapia que servem tanto para o diagnóstico quanto para o tratamento. O grupo deu ênfase também às questões voltadas à prevenção das patologias citadas, aos cuidados continuados e às mudanças de estilo de vida, uma vez que são considerados problemas de saúde pública e que interferem diretamente na qualidade de vida pessoal, afetiva, familiar, laboral e social. A equipe abordou também a importância da intervenção fisioterapêutica na preparação para o parto, no trabalho de parto e no pós parto (puerpério), mostrando as condutas fisioterapêuticas utilizadas para possíveis prevenção ou minimização de disfunções no trabalho de parto, promoção da saúde e do aleitamento materno exclusivo.

A equipe que apresentou o seminário sobre o Setor Adulto mostrou a que atuação no setor é baseada na Resolução nº 260, de 11 de fevereiro de 2004 (COFFITO, 2004) e Resolução nº. 189, de 9 de dezembro de 1998 (COFFITO, 1998), realizou um resgate

histórico da atuação da Fisioterapia na Clínica-Escola Santa Edwiges APAE-CEST, utilizando CANVA e vídeo como ferramentas de apresentação. Mostrou-se como era desenvolvida a dinâmica do setor, desde avaliação de admissão, até a realização dos atendimentos, as principais áreas de atuação (Traumatologia, Ortopedia, Reumatologia e Neurologia) e patologias frequentes no setor, tais como lesões e reconstruções dos ligamentos cruzados anterior e posterior, síndrome de impacto, hérnia de disco, tendinopatia, pós-operatório de osteossínteses de fratura, entorse de tornozelos, problemas musculares como distensão, contratura, artroses, síndrome do túnel do carpo, artrites, espondilite anquilosante, sequelas de acidente isquêmico encefálico, esclerose lateral amiotrófica, lesão medular, parkinson, esclerose múltipla, paralisia facial e seringomielia.

O grupo que apresentou o Setor Escola de Posturas utilizou da ferramenta CANVA para apresentação, vídeo e fotos ilustrativas. Foi explicado que a “Escola de Coluna”, originalmente denominada “Back School”, é um método de treinamento postural utilizado na prevenção e tratamento de pacientes com dor na coluna, composto de informações teórico-educativas, contendo prática de exercícios terapêuticos para a coluna. Cardia (2001) descreveu sua criação na Suécia em 1969, pela fisioterapeuta Mariane Zachrisson-Forssell, no Brasil, como “Escola de Posturas”, surgindo em 1972, no Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo idealizada por Knoplich (2003) e, no Maranhão, em 2005, na Clínica-Escola Santa Edwiges APAE/CEST. Constitui em um importante exercício de cidadania a ser oferecido a comunidade, tanto em âmbito preventivo e curativo, das dores de coluna, sendo as principais causas: hérnia discal, artrose, osteoporose e escoliose. Informou-se para o público que objetivo da Escola de Posturas era que o indivíduo conhecesse a estrutura do seu corpo, sua funcionalidade e aprendesse a realizar movimentos de forma correta, transmitindo assim, a responsabilidade de prevenir afecções na coluna a si próprio, identificando posturas e hábitos inadequados e que, com o conhecimento adquirido, fosse capaz de alterá-los para proteger sua saúde (VIEIRA, 2004; HALL; ICETON, 1983).

Apontam-se como destaques a assiduidade e participação dos discentes, docentes (envolvidos e não envolvidos diretamente com o estágio), da comunidade científica e em geral, tendo tido abrangência local, regional, nacional e internacional. Acrescenta-se que essa prática proporcionou aos acadêmicos apresentar as práticas exitosas realizadas no período pré-pandemia e, assim, vislumbrar o trabalho que seria exercido pós-pandemia oriundo das sequelas pulmonares, motoras e funcionais pós-COVID 19.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o modelo de seminário acadêmico adotado foi exitoso, tendo havido adesão e participação da comunidade em geral, em todos os dias do evento, tendo o objetivo de popularização da ciência sido alcançado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020a. Disponível em: [HTTPS://WWW.IN.GOV.BR/EN/WEB/DOU/-/PORTARIA-N-343-DE-17-DE-MARCO-DE-2020-248564376](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376). ACESSO EM: 30 SET. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020b. Disponível em: [HTTPS://WWW.IN.GOV.BR/EN/WEB/DOU/-/PORTARIA-N-473-DE-12-DE-MAIO-DE-2020-256531507?INHERIT_REDIRECT=TRUE&REDIRECT=%2FWEB%2FGUEST%2FSEARCH%3FQSEARCH%3DPORTARIA%2520473%252C%252012%2520DE%2520MAIO%2520DE%25202020](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?INHERIT_REDIRECT=TRUE&REDIRECT=%2FWEB%2FGUEST%2FSEARCH%3FQSEARCH%3DPORTARIA%2520473%252C%252012%2520DE%2520MAIO%2520DE%25202020). ACESSO EM: 30 SET. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020c. Disponível em: [HTTPS://WWW.IN.GOV.BR/EN/WEB/DOU/-/PORTARIA-N-544-DE-16-DE-JUNHO-DE-2020-261924872](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872). Acesso em: 30 set. 2020.

CARDIA, M. C. G. M: The school of Posture as a Postural Training Method for Paraíba Telecommunications Operators. **International Journal of Occupational Safety and ergonômica**, v. 7, p. 363-70, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução nº 443, de 3 de setembro de 2014.** Disciplina a Especialidade Profissional de Fisioterapia Aquática e dá outras providências. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3205#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20443%2C%20de%203,Aqu%C3%A1tica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias>. Acesso em: 03 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução nº 372, de 6 de novembro de 2009.** Reconhece a Saúde da Mulher como especialidade do profissional Fisioterapeuta e dá outras providências. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3135>. Acesso em: 03 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução nº. 364, de 20 de maio de 2009.** Reconhece a Fisioterapia Onco-Funcional como especialidade do profissional Fisioterapeuta e dá outras providências. (Alterada pela Resolução nº 390/2011). Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3127>. Acesso em: 03 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução nº. 318/2006, de 30 de agosto de 2006.** Designa Especialidade pela nomenclatura Fisioterapia Respiratória em substituição ao termo Fisioterapia Pneumo Funcional anteriormente estabelecido na Resolução nº. 188, de 9 de dezembro de 1998 e determina outras providências. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3076>. Acesso em: 03 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução nº 260, de 11 de fevereiro de 2004.** Reconhece a Especialidade de Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional e dá outras providências. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3018>. Acesso em: 03 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução nº. 189, de 9 de dezembro de 1998.** Reconhece a Especialidade de Fisioterapia Neuro Funcional e dá outras providências. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=2947>. Acesso em: 03 out. 2020.

FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. Distance learning in Brazil: some notes. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. 1-24, 2020.

HALL, H.; ICETON, J. A. Back School - an Overview Witherspoon Specific Reference to the Canadian Back Education Units. **Clin Orthop**, p. 179-7, 1983.

KNOPLICH, J. **Enfermidades da Coluna**. 3. ed. São Paulo: Robe, 2003. 535p.

ORTEGA, J. *et al.* Distance learning and patient safety: Report and evaluation of an online patient safety course. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 44, 2020.

SEWART, D. *et al.* **Distance education: international perspectives**. [S.l.]: Routledge, 2020.

SILVA, M. M. Aprendizagem baseada no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de língua espanhola para o ensino fundamental 2, no período de pandemia do COVID 19. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.

SIRIPONGDEE, K.; PIMDEE, C.; TUNTIWONGWANICH, S. A blended learning model with IoT-based technology: effectively used when the COVID-19 pandemic? **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, v. 8, n. 2, p. 905-917, 2020.

VIEIRA, A. **A Escola Postural sob a perspectiva da Educação Somática**: a reformulação de um programa de extensão na EsEF/UFRGS. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WESTBROOK, V. The virtual learning future. **Teaching in Higher Education**, v. 11, n. 4, p. 471–482, 2006.

HISTÓRIA DA CIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 04/01/2021

Luciene de Almeida Barros Pinheiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre – IFAC

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas – IFAM

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da História da Ciência sobre o ensino no âmbito da educação profissional e tecnológica. O estudo contempla uma análise crítica e contextualizada sobre o tema proposto a partir de pesquisa bibliográfica, à luz de alguns autores como Chalmers (1993), Alfonso-Goldfarb (2004), Durães (2009). Com o auxílio desses estudiosos, considera-se que a construção do conhecimento, nessa modalidade, não está contemplada nos paradigmas tradicionais do ensino, seja no contexto da Educação Básica ou Superior, o que demanda reflexão sobre a ciência – propriamente dita – e a finalidade da Educação Profissional e Tecnológica. A partir da reflexão proposta, foi possível compreender a importância da História da Ciência para a interpretação da realidade vigente, elucidando caminhos para a construção e desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica crítica e reflexiva, em que o sujeito passa a conhecer de forma contextualizada a produção do conhecimento científico pela humanidade, percebendo-se como sujeito ativo da própria história e na produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: História da Ciência. Construção do conhecimento. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the contributions of the History of Science on teaching in the field of professional and technological education. The study contemplates a critical and contextualized analysis on the theme proposed from bibliographic research, in the light of some authors such as Chalmers (1993), Alfonso-Goldfarb (2004), Durães (2009). With the help of these scholars, it is considered that the construction of knowledge, in this modality, is not contemplated in the traditional paradigms of teaching, whether in the context of Basic or Higher Education, which demands reflection on science – itself – and the purpose of Professional and Technological Education. From the proposed reflection, it was possible to understand the importance of the History of Science for the interpretation of the current reality, elucidating paths for the construction and development of a critical and reflective professional and technological education, in which the subject begins to know in a contextualized way the production of scientific knowledge by humanity, perceiving himself as an active subject of his own history and in the production of knowledge.

KEYWORDS: History of Science. Construction of knowledge. Professional and Technological Education.

1 | INTRODUÇÃO

Na escola, no processo de ensino e

aprendizagem, as discussões em torno do conhecimento científico ocorrem de maneira linear, evolutiva, descontextualizada, sendo este apresentado como produto construído por gênios. Aqui o conhecimento é concebido como algo absoluto e acabado. Superar essa visão é necessário, pois sabemos que o processo de construção do conhecimento científico, ou seja, a ciência é produzida em um determinado contexto histórico e social, com vista a atender às demandas apresentadas pela sociedade.

Compreender os diferentes conceitos de ciência é de fundamental importância, pois, a partir desse conceito, teremos diferentes práticas de ensino. No entanto, buscamos um conceito de ciência em Thomas Kuhn (2000), que favoreça a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos, interventores, sendo capazes de entender a relevância da ciência para sua vida e para a sociedade como um todo.

Corroborando, Alfonso-Goldfarb (2004) diz que é necessário superar essa visão estática de ciência, passando a compreendê-la como um processo complexo, histórico e mutável. No contexto da sala de aula, a partir dessa visão de ciência, o professor estará apresentando o conhecimento científico de maneira contextualizada, histórica, tornando a aprendizagem do aluno mais significativa e relevante.

Nessa perspectiva, buscamos na História da ciência elementos que possam contribuir para a compreensão desse processo de maneira crítica e histórica, no sentido de oferecermos uma educação profissional e tecnológica que apresente o conhecimento científico como algo mutável, dinâmico, histórico e social.

Assim, buscamos refletir sobre as contribuições da História da Ciência no âmbito do ensino e o conhecimento científico na Educação Profissional e Tecnológica. E organizamos este trabalho com o objetivo de responder a alguns questionamentos: como se constrói o conhecimento científico? Que concepção de educação profissional e tecnológica se faz presente? Como a História da Ciência pode contribuir para o entendimento do docente e aluno sobre o processo de construção do conhecimento científico?

2 | CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O homem diariamente enfrenta múltiplos dilemas como fome, miséria, doenças, violência, corrupção, entre outros. E, na busca de resolver ou explicar seus problemas, ele vê, na ciência, respostas e soluções para tais problemas. Nesse sentido, a comunidade científica constrói o conhecimento de acordo com as demandas sociais, políticas e econômicas, demandando posicionamentos e debates pontuais sobre o fazer científico.

A ciência é resultado de um trabalho coletivo entre os sujeitos que analisam a natureza física, social e política da sociedade. Como existem diferentes posicionamentos sobre a construção do conhecimento científico, não há uma única maneira de definir o que é ciência. Diante dessa abertura produtiva de possibilidades, surge a pergunta: como se constrói o conhecimento científico?

Numa primeira concepção do que seja ciência, Chalmers (1993) diz que, numa perspectiva do senso comum, a ciência é um conhecimento provado, confiável e objetivo. Por sua vez, a obtenção dos dados da experiência é adquirida por meio da observação e experimentação. Esse conhecimento seria verdadeiro, porque é possível ser provado, segundo uma base empírica.

De acordo com o indutivismo ingênuo, o corpo do conhecimento científico é construído pela indução a partir da base segura fornecida pela observação. Conforme cresce o número de dados estabelecidos pela observação e pelo experimento, e conforme os fatos se tornam mais refinados e esotéricos devido a aperfeiçoamentos em nossas capacidades de observação e experimentação, cada vez mais leis e teorias de maior generalidade e escopo são construídas por raciocínio indutivo cuidadoso. O crescimento da ciência é contínuo, para frente e para o alto, conforme o fundo de dados de observação aumenta (CHALMERS, 1993, p. 27-28).

A ciência é vista de forma linear, contínua, cumulativa e representa a realidade observada, sendo o conhecimento aperfeiçoado. Não leva em consideração nesse processo de construção do conhecimento o contexto histórico-social, a subjetividade do pesquisador e não limita o número de observações e de circunstâncias para a derivação da teoria. Nesse sentido, entende-se que a observação por si só não produz conhecimento científico, é necessária a utilização de teorias que sustentem ideias e argumentos sobre a realidade observada.

De acordo com Chalmers (1993, p. 58), os indutivistas não analisam a realidade observada à luz de uma teoria, pois

[...] a ciência não começa com proposições de observação porque algum tipo de teoria as precede; as proposições de observação não constituem uma base firme na qual o conhecimento científico possa ser fundamentado porque são sujeitas às falhas. Contudo, não quero afirmar que as proposições de observação não deveriam ter papel algum na ciência. Não estou recomendando que todas elas devam ser descartadas por serem falíveis. Estou simplesmente argumentando que o papel que os indutivistas atribuem às proposições de observação na ciência é incorreto.

Diante do exposto, percebemos que a observação é fundamental no processo de construção do conhecimento, mas ela é precedida de teorias. Ratificando essa idéia, outra maneira de conceber a construção do conhecimento científico é através do falsificacionismo proposto por Karl Popper. De acordo com Chalmers (1993), Popper vê a ciência como um conjunto de hipóteses a serem testadas, cujo objetivo seria explicar algum aspecto do mundo real. Para fazer parte da ciência, uma teoria deve ser falsificável.

O falsificacionismo abandona qualquer suposição de que uma teoria seja verdadeira e incontestável como defendiam os indutivistas. Em contrapartida, apresenta esse processo como confirmações ou refutações de teorias para a evolução e aperfeiçoamento da ciência. Quanto maior for a possibilidade de falsificabilidade de uma teoria, ela se torna melhor.

Dessa forma, pensar a construção de forma evolutiva é não considerar aspectos históricos e sociais relevantes na produção conhecimento. É comparar e negar as proposições anteriores à vigente.

Já para Thomas Kuhn (2000), a ciência não deve ser concebida de forma a-histórica, descontextualizada, linear e cumulativa. Mas fazer ciência é um processo de construção e reconstrução do conhecimento científico, formando paradigmas que irão orientar a visão de uma comunidade científica. Segundo Kuhn (2000, p. 13), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.”

Com base no exposto, compreendemos que a construção do conhecimento científico não é algo neutro e absoluto, pois

Ao propor uma nova visão de ciência, Kuhn elabora críticas ao positivismo lógico na filosofia da ciência e à historiografia tradicional. Em síntese, esta postura epistemológica superada pelo modelo kuhniano acredita, entre outras coisas, que a produção do conhecimento científico começa com observação neutra, se dá por indução, é cumulativa e linear e que o conhecimento científico daí obtido é definitivo. Ao contrário, Kuhn encara a observação como antecedida por teorias e, portanto, não neutra (apontando para a inseparabilidade entre observações e pressupostos teóricos), acredita que não há justificativa lógica para o método indutivo e reconhece o caráter construtivo, inventivo e não definitivo do conhecimento (OSTERMANN, 1996, p. 184).

As ideias de Kuhn (2008) contribuíram para a compreensão da ciência, especialmente as ciências naturais, como uma atividade elaborada, a partir de condições histórico-sociais de uma comunidade científica. O processo de construção desse conhecimento ocorreria por meio de rupturas e formação de paradigmas que dariam novas explicações sob nova perspectiva aos novos questionamentos não respondidos pelo paradigma anterior.

Nesse sentido, verificamos que a ciência é feita de rupturas, no qual busca explicações para os problemas que enfrentamos no cotidiano. De acordo com essa perspectiva, fazer ciência é construir uma visão de mundo, ter princípios filosóficos, teorias, leis e metodologia sustentadas e incorporadas por uma comunidade científica.

Adotando essa postura epistemológica, estaremos questionando a imagem que cientistas e leigos têm da atividade científica, que disfarça a existência e o significado das revoluções no campo da ciência. O desenvolvimento científico, em geral, é visto como sendo basicamente cumulativo e linear, consistindo em um processo, freqüentemente comparado à adição de tijolos em uma construção. Nesta concepção, a ciência teria alcançado seu estado atual através de uma série de descobertas e invenções individuais, as quais, uma vez reunidas, constituiriam a coleção moderna dos conhecimentos científicos. Mas não é assim que a ciência se desenvolve. Segundo o modelo kuhniano, muitos dos problemas da ciência normal contemporânea passaram a existir somente depois da revolução científica mais recente (OSTERMANN, 1996, p. 195).

Quando falamos na produção do conhecimento, percebemos a presença de diferentes visões de mundo, de conhecimento, de sociedade e de homem que a comunidade científica tem. O modo de concebê-la depende da interferência de elementos internos e externos e do contexto histórico-social.

Em síntese, trazer essas discussões para o âmbito da educação profissional e tecnológica é de fundamental importância, pois, a partir da concepção de como se constrói o conhecimento científico, o professor vai apresentar esse processo de forma estática ou dinâmica, numa perspectiva a-histórica ou histórica, como produto ou processo.

3 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Quando nos reportamos à educação profissional e tecnológica, não temos a dimensão da complexidade que envolve essa modalidade de ensino. Para melhor compreendermos essa modalidade de ensino, precisamos entender o que é educação profissional tecnológica numa linha do tempo e qual seu papel na sociedade. Posteriormente, analisarmos como História da Ciência pode contribuir para o desenvolvimento desse ensino.

Historicamente, a educação profissional e básica é marcada por uma dicotomia. Contudo, não temos registrado de nenhuma forma de organização e oferta de educação profissional no Brasil, antes do século XIX. O que tínhamos era uma educação propedêutica e elitista, cujo objetivo era formar e permitir a manutenção do status quo da classe dominante burguesa.

A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (MOURA, 2008, p. 5)

A partir do século XIX, a educação profissional surgiu numa perspectiva assistencialista, onde o governo buscava, através da educação profissional, manter a ordem social, uma vez que tínhamos uma população pobre e desafortunada.

Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1940 do século XIX, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos (MOURA, 2008, p. 5).

Até o início do século XX, temos presente uma concepção de educação profissional assistencialista, voltada para os “desvalidos da sorte”, e tinha a função moralizadora do caráter do sujeito por meio do trabalho.

As décadas de 30 e 40 dos anos 1900 foram de consolidação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades posteriores demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho. A Educação Profissional foi contemplada por meio das Reformas Capanema de 1942 e 1943 de onde resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas (CANALI, 2009, p. 9).

Com o processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e com o fortalecimento da indústria nacional desencadeado pela 2ª guerra mundial, exigia-se, no Brasil, um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços.

O início do século XX trouxe uma modificação na finalidade da educação profissional, passando a atender as necessidades do mercado industrial. Para isso, precisava formar os cidadãos operários capazes de operacionalizar máquinas, e somente através da educação era possível alcançar tal objetivo. Nesse ponto, é bom ressaltar que a concepção de educação profissional, até aqui apresentada, tem um enfoque assistencialista e técnico para a formação do indivíduo, impossibilitando uma formação política do mesmo. Essa visão técnica está relacionada somente ao saber- fazer. Isso era pertinente ao modo como se concebia o ensino, uma vez que o sistema capitalista visa à obtenção do lucro através da exploração do trabalho, produzindo a mais-valia.

Ratificando, Durães (2009, p. 162) destaca que,

[...] Na trajetória histórica da Educação Profissional, predominam concepções que situam a formação dos trabalhadores numa posição secundária, fragmentada, empobrecida, aligeirada, formando uma classe trabalhadora que irá satisfazer às necessidades da burguesia e do mercado de trabalho. Torna-se importante compreender propostas de formação que possibilitem quebrar tal trajetória histórica da Educação Profissional.

Apesar do modelo dual de educação presente no sistema de ensino, no qual a educação profissional era concebida de forma a atender aos anseios do mercado econômico e a educação propedêutica à formação da elite dirigente, tínhamos pesquisadores na área de Trabalho e Educação que produziam conhecimentos relacionados às contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, que concebiam a formação de trabalhadores numa concepção emancipatória e defendiam um ensino unitário e politécnico.

Pesquisadores como Kuenzer (2000), Ramos, Frigotto, Ciavatta (2005), Marise Ramos (2008), Pacheco (2010) e Dante Moura (2007), bem como a sociedade civil

organizada, sindicatos, ONG's, trabalhadores de modo de geral lutavam por uma educação de qualidade, que tomasse como referência para a formação do trabalhador não o mercado, mas o aspecto humano do ser.

Buscando quebrar essa concepção de educação profissional associada ao saber-fazer, no século XXI, surgem discussões em torno de uma educação profissional e tecnológica, cuja finalidade é integrar educação, ciência e tecnologia, tendo como princípio educativo o trabalho, formando um cidadão crítico, ativo e produtor de conhecimento científico. Assim,

[...] a educação tecnológica está associada a uma formação ampla, que se preocupa em formar um sujeito profissionalmente capacitado, com um sólido embasamento científico, capaz de desenvolver e de administrar novas tecnologias, e que, acima de tudo, seja um cidadão que saiba se posicionar na sociedade em que vive (DURÃES, 2009 p. 168).

Convém, ainda, ressaltar que essa nova concepção de educação profissional e tecnológica visa formar um sujeito equilibrado nos diversos campos de sua vida, saber desenvolver, lidar e se adaptar as tecnologias, adquirir competências necessárias para o mundo do trabalho.

Com base nas considerações feitas sobre o que é a educação profissional, compreendemos que, desde a sua origem, ela foi concebida ora como assistencialismo, em outro período numa concepção tecnicista, formando mão-de-obra para atender as demandas do mercado de trabalho, e, nos dias atuais, a educação profissional e tecnológica visa à formação integral do sujeito, integrando no currículo escolar elementos da ciência, da cultura, da tecnologia e do mundo do trabalho.

Com base nessa visão de educação, como podemos na prática ter uma educação profissional e tecnológica capaz de formar sujeitos críticos e autônomos que compreendam o processo de construção do conhecimento científico como algo complexo, fruto do trabalho coletivo, histórico e dinâmico? Nesse sentido, buscamos, na História da Ciência, contribuições que nos ajudem a formar alunos críticos, questionadores e produtores de conhecimento. Isto é, um sujeito que domine os diferentes saberes: saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver.

4 | HISTÓRIA DA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Falar da História da Ciência não é retomar a ciência do passado, mas é conhecer a ciência no seu processo de construção, rupturas e descobertas com uma base teórica, metodológica, contextualizada e defendida por uma comunidade científica. É considerar os conflitos e debates envolvidos durante a produção do conhecimento científico. Como declara os autores,

A utilização da História da Ciência no ensino pode ser um importante instrumento do professor em sala de aula. A História da Ciência no ensino não consiste em ensinar a ciência do passado, mas através da utilização de fontes adequadas, o professor pode ajudar os alunos a terem uma visão crítica em relação à ciência e a construção do conhecimento científico (BELTRAN et al, 2011, p. 49).

Para Alfonso-Goldfarb (2004, p. 11), “A História da Ciência nasce, assim, ligada à própria Ciência. Muito mais do que uma história, ela é uma justificativa da Ciência que estava se formando, e tem, portanto, o perfil do debate que está gerando essa formação.” Deste modo, por meio da História da Ciência, conhecemos o percurso de produção científica construída pelo homem ao longo do tempo em uma determinada sociedade. Assim, é preciso entender a ciência como um processo complexo, de idas e vindas, na construção do conhecimento incerto e inacabado.

Nessa perspectiva, “[...] será preciso apagar aquela imagem da Ciência como um processo de grandes descobertas de grandes gênios que pairam acima da capacidade dos pobres mortais” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p. 13).

Discutir a História da Ciência na educação profissional e tecnológica é de fundamental importância, visto que o aluno precisa compreender o processo de construção do conhecimento. Contudo, o que temos vivenciado são práticas de ensino que nos apresentam a ciência como produção de “gênios”, sendo um processo evolutivo e linear do conhecimento científico. De acordo com Kuhn (2000, p. 174), “grande parte da imagem que cientistas e leigos têm da atividade científica criadora provém de uma fonte autoritária que disfarça sistematicamente... a existência e o significado das revoluções.”

Através da História da Ciência, o conhecimento não seria apenas transmitido de forma mecânica e a-histórica para o aluno, mas mostraria as idas e vindas, rupturas e conquistas presente durante a construção do conhecimento científico. O professor passaria a analisar os livros didáticos de forma crítica, buscando mostrar para os alunos a ciência como construção humana e histórica e não feita por heróis e de maneira a-histórica.

A ciência é construída por meio dos questionamentos que buscam explicações para natureza dos problemas sociais, econômicos e políticos demandados pela sociedade. E a História da Ciência surge para explicar esse processo de construção da própria ciência.

Como afirma Alfonso-Goldfarb (2004, p. 12),

A História da Ciência está assim exemplo edificante para os jovens estudantes e motivo de orgulho para os cientistas. Pois por meio dela, era possível saber como a ciência ganhou muitas batalhas contra a ignorância, a religião e o misticismo, seus eternos inimigos.

A depender da visão que o docente tenha sobre a História da Ciência sua prática pedagógica será descontextualizada ou contextualizada, a-histórica ou histórica, mecânica ou dinâmica, técnica ou tecnológica, apresentando para o aluno o processo de elaboração do conhecimento científico como uma atividade individual ou coletiva.

É nesse sentido que o conhecimento dos aspectos históricos torna-se promissor para o ensino. Além de conhecer a matéria que ensina, é importante ao professor conhecer a história daquilo que ensina e, consequentemente, o processo de produção do conhecimento; perceber que a ciência propõe enunciados verificáveis, mas não verdades imutáveis, tendo em vista que estamos tratando de uma História da Ciência que leva em consideração a ideia de que muitos enunciados se modificaram, ou foram substituídos por outros ao longo do tempo, cuja relevância não pode ser desprezada, uma vez que tratam de um conhecimento que era pertinente e necessário na época em que foi pensado (MARQUES, 2015, p. 6-7).

Com base nessas considerações, a História da Ciência contribui para o surgimento de novas metodologias e concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Para termos docentes com essa visão de História da Ciência na educação profissional e tecnológica, é necessário que o governo invista em políticas públicas voltadas para a formação de professores e ações internas de formação continuada para professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nesse âmbito. As instituições de ensino podem promover encontros entre pesquisadores da História da Ciência e educadores em seminários, fóruns, entre outros, para discutirem ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino profissional e tecnológico, valorizando os aspectos históricos e sociais na produção do conhecimento científico. Assim, contribuindo para a formação de cidadãos humanizados, conscientes politicamente e capacitados para o mundo do trabalho.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma perspectiva histórica sobre a educação profissional e tecnológica, percebemos que há a presença de diferentes concepções de educação profissional e maneiras de conceber a ciência. Para alguns teóricos, a construção do conhecimento científico é linear, evolutivo e absoluto, para outros, a ciência é feita de rupturas, de idas e vindas. A ciência é formada por teorias, metodologias, e objetivos dentro de um contexto social e histórico. Dependendo da concepção de educação profissional e tecnológica, o docente vai apresentar a construção do conhecimento científico apenas como resultado e a-histórico ou como algo dinâmico, processual e histórico. Na primeira visão, o conhecimento é apresentado de maneira técnica e descontextualizado, formando sujeitos passivos e heterônomos. Em contrapartida, na segunda visão, o conhecimento científico é apresentado como produção humana e contextualizado, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e críticos.

Para tanto, a História da Ciência traz algumas contribuições para o desenvolvimento de um ensino tecnológico mais crítico e humanizado, onde o aluno passa a conhecer e entender o processo de construção do conhecimento científico em um determinado tempo e espaço.

Além disso, a História da Ciência pode contribuir para a formação de professores mais críticos e reflexivos sobre a produção do conhecimento científico. Portanto, é de fundamental importância sua presença na formação inicial e continuada dos docentes.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **O que é história da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BELTRAN, M. H. R; RODRIGUES, S. P; ORTIZ, C. E. História da ciência em sala de aula– propostas para o ensino das Teorias da Evolução. **História da Ciência e Ensino**: Construindo interfaces. v. 4, p. 49-61, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/MHK7ZF>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DURÃES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 3, p. 159-175, set/ dez 2009.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. MARQUES, D. M. Formação de professores de ciência no contexto da história da ciência.

História da ciência e ensino: construindo interfaces, São Paulo, v. 11, p. 1- 17, 2015. Disponível em: <<http://zip.net/bvs4HV>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/h4szBK>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

OLIVEIRA, E. A. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinerarius Reflectionis**. CAJ/UFG. Vol. II, nº 5, jul/ dez/2008.

OSTERMANN, F. A epistemologia de Kuhn. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 184-196, jan. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7045>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

O PROJETO INTEGRADOR COMO METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DA UNIVESP

Data de aceite: 04/01/2021

Cássio Ricardo Fares Riedo

Universidade Estadual de Campinas
<http://lattes.cnpq.br/6402166760467302>

Trabalho apresentado no “VI Congresso Inovações em Atividades Curriculares: Os Desafios do Ensino Superior”, Universidade Estadual de Campinas, 2017

RESUMO: Torna-se cada vez mais importante superar a visão de que a Engenharia é apenas uma ciência aplicada. Em tal contexto, sobressai a necessidade de clareza conceitual na formação de engenheiros, uma vez que o antigo paradigma educacional está desmoronando e novas formas de pensar o significado da profissão emergem com as novas tecnologias. O ensino de Engenharia, além de promover habilidades em resolver problemas, deve também promover a conduta ética, a iniciativa, a criatividade, a atitude empreendedora, a flexibilidade, o autocontrole, a expressão oral e escrita e outras capacidades interpessoais. Este trabalho, partindo de materiais de divulgação e documentos produzidos pela própria instituição, faz uma breve análise do curso de Engenharia oferecido para a primeira turma do curso semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). A proposta inicial era utilizar projetos integradores como metodologia ativa para enfrentar os problemas encontrados na atual formação de engenheiros. Contudo, desde

seus documentos iniciais, encontram-se termos e práticas que remetem ao ensino tradicional de transmissão de conhecimento e avaliações baseadas na memorização. Ainda que a inovação seja exaltada, suas intenções parecem que não se concretizaram. Pelo contrário, o atual modelo pedagógico parece reproduzir em escala digital, e a custo reduzido, o que é feito em cursos presenciais, sem realmente aproveitar as vantagens oferecidas pelos atuais recursos informacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Engenharia. Metodologias Ativas de Aprendizagem.

ABSTRACT: It is becoming increasingly important to overcome the view that Engineering is just an applied science. In such a context, the need for conceptual clarity in the formation of engineers stands out, since the old educational paradigm is falling apart and new ways of thinking about the meaning of the profession emerge with new technologies. The formation of future engineers must promote problem solving skills as ethical conduct, initiative, creativity, an entrepreneurial attitude, flexibility, self-control, oral and written expression and other interpersonal skills. This work, using materials and documents produced by the institution, makes a brief analysis of the Engineering course offered to the first class of the semi-presential course at the Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). The initial proposal of the course was to use integrative projects as an active methodology to face the problems found in the current qualification of engineers. However, since its initial documents,

there are terms and practices that refer to the traditional teaching of knowledge transmission and evaluations based on memorization. Although the innovation is exalted, its intentions seem to have not come true. On the contrary, the current pedagogical model seems to reproduce on a digital scale, and at a reduced cost, what is done in traditional courses, without really taking advantage of the resources offered by the new technologies.

KEYWORDS: Higher education. Engineering. Active Learning Methodologies.

INTRODUÇÃO

Atualmente, novas formas de pensar sobre o significado de ser e atuar como engenheiro emergem em ritmo, alcance e varredura impostos pelas novas tecnologias (GOLDBERG, 2010). São perceptíveis sinais claros de desmoronamento no antigo paradigma educacional, que foca a formação básica principalmente em conteúdos de matemática e ciências. Impõe-se ao ensino de Engenharia, além de promover habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo, o objetivo de “propiciar uma aprendizagem significativa, contextualizada e orientada para o uso das tecnologias contemporâneas” (BARBOSA; MOURA, 2014, p. 2), que promova a conduta ética, a iniciativa, a criatividade, a atitude empreendedora, a flexibilidade, o autocontrole, a expressão oral e escrita e outras capacidades interpessoais, pois, em tal contexto, “não preparar para a autonomia no mundo de hoje, onde a comunicação é um dos principais fatores de ação política, profissional e pessoal, é fazer do estudante um servo do sistema, um cidadão sem condições de usar seus direitos, um profissional sem capacidade de pensar a sociedade” (PEREIRA, 2015).

Goldberg (2010) aponta ainda que nunca houve tanta necessidade de clareza conceitual na formação dos novos engenheiros pois a educação precisa mudar suas práticas e seu modo de pensar a organização de seus conteúdos, ultrapassando o tradicional objetivo de transmissão do conhecimento. O que ainda se tem em muitas faculdades de engenharia é a continuidade de um currículo originado em tempos da guerra fria. Mas o mundo tornou-se muito mais tecnológico e dependente da tecnologia, sendo necessário superar a visão que a engenharia é apenas uma ciência aplicada. Assim, se impõe como um dos desafios atuais ao ensino de Engenharia a concepção e implementação de sistemas de ensino capazes de prover a formação profissional em sintonia com as mudanças tecnológicas, cada vez mais intensas e surpreendentes. Entretanto, é preocupante notar como as habilidades não técnicas são pouco valorizadas e desenvolvidas nos cursos da área de tecnologia. Com o predomínio do modelo tradicional, onde prevalece a formação voltada principalmente para a transmissão técnica do conhecimento, acaba por se refletir na dificuldade dos estudantes em: 1) fazer perguntas adequadas; 2) qualificar os desafios tecnológicos e de design; 3) modelar os problemas qualitativamente; 4) decompor problemas complexos; 5) coletar e analisar dados; 6) visualizar soluções e criar novas ideias; e 7) comunicar soluções de forma oral ou escrita.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e o curso de Engenharia

É nesse contexto de questionamento da formação em Engenharia e de tantas transformações tecnológicas que surgiu o primeiro curso de Engenharia na UNIVESP. A universidade foi criada em 2012 como Fundação (Lei nº 14.836 de 20 de julho de 2012), credenciada pelo Conselho Estadual de Educação e pelo MEC como universidade, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. A primeira turma de engenharia teve início no segundo semestre de 2014 e deve se formar em 2019. Inicialmente foram oferecidas 1296 vagas para os cursos de Engenharia de Computação e de Produção em 18 diferentes polos (espaços físicos com infraestrutura onde os alunos realizam as atividades presenciais de formação). Em 2016 houve um novo vestibular, também no segundo semestre, com mais 918 vagas oferecidas nos mesmos polos e para as mesmas modalidades do curso de Engenharia. No vestibular do segundo semestre de 2017, foram oferecidas mais de 8240 vagas para as mesmas modalidades do curso de engenharia em 83 polos, distribuídos por todo o Estado.

A aula inaugural de 2014

Na aula inaugural da turma de 2014, ocorrida em 26 de julho a partir das 10 horas e transmitida para todos os polos (não mais disponível online), o então presidente da instituição Carlos Vogt (VOGT, 2014) afirmou que a proposta de cursos da UNIVESP era inovadora “tanto institucional quanto socialmente” (12:18), pois, com suas “atividades presenciais e virtuais, em grupo, como função integradora e agregadora para elaboração de projetos, permite desenvolver uma convivência e um sentimento de pertencimento à instituição e com os colegas, dentro do propósito comum que é adquirir o conhecimento e a formação humana necessária para o futuro desempenho profissional” (36:15). Afirma ainda que “o desenvolvimento do projeto integrador vai permitir, pela vivência, ir costurando os conhecimentos que forem sendo adquiridos e os conteúdos que forem sendo desenvolvidos nas disciplinas” (42:10). Praticamente finaliza a apresentação ressaltando que “a UNIVESP se baseia fundamentalmente no uso intensivo das tecnologias de educação e de informação e comunicação e utiliza metodologias ativas de aprendizagem de modo a fazer a integração entre o ambiente de aprendizagem, o conhecimento e as metodologias desenvolvidas” (56:00). Numa entrevista anterior para o programa Ensino Superior da TV UNIVESP (UNIVESP, 2014b), Vogt já tinha apontado para a utilização da aprendizagem baseada em projetos (ABP ou PBL, em inglês, Project Based Learning).

O projeto didático-pedagógico de 2014

No projeto pedagógico de 2014 (UNIVESP, 2014a), documento distribuído aos supervisores e mediadores, foi apresentado o programa didático-pedagógico com sustentação em três pilares: 1)a transmissão de conhecimentos; 2)a aprendizagem colaborativa e cooperativa; e 3)o aprender fazendo (Learn by doing). Percebe-se a influência

do modelo tradicional de transmissão de conhecimento já no anunciado primeiro “pilar de sustentação” pedagógica, no qual a apresentação do conteúdo é feita pelo professor, que é o modelo predominante nas universidades, desde a fundação das primeiras universidades ocidentais europeias há mais de 900 anos (BROCKLISS, 2003). Entretanto, convém ressaltar desde já que, apesar da predominância na formação superior, se não tomado certo cuidado, a transmissão do conhecimento pode entrar em conflito com os modelos de aprendizagem ativa, isto é, o que foi expresso nos outros pilares pode ser considerado como características de modelos de aprendizagem ativa e entrar em confronto com o modelo de “recepção passiva” do modelo tradicional de transmissão do conhecimento.

O segundo pilar, da aprendizagem colaborativa e cooperativa, como expresso no documento, “reconhece a importância na contemporaneidade da construção coletiva de conhecimentos, em rede e em equipes multidisciplinares” (UNIVESP, 2014, p. 2), além de afirmar que “a construção dos conhecimentos pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva dos processos educativos[e ... que as] metodologias ativas de aprendizagem são o cerne desse pilar” (UNIVESP, 2014, p. 4). É indicado também que será usada a “abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), que tem como principal diferencial [da ABP] o fato de que os problemas são enfrentados/estudados de forma coletiva e colaborativa, por um grupo de pessoas e não individualmente” (UNIVESP, 2014, p. 2).

Já o terceiro pilar, do aprender fazendo, “busca romper a dicotomia entre teoria e prática, aproximando os estudantes desde o início de sua formação do mundo profissional real” (UNIVESP, 2014, p. 2). Desse modo, os alunos “são levados a desenvolver ações, criar protótipos e buscar solução para os problemas de seu campo profissional no mundo real, de forma concreta e, preferencialmente, de forma coletiva” (UNIVESP, 2014, p. 9).

Em relação à organização e funcionamento curricular do curso, é afirmado que “cada semestre ou bimestre (dependendo do curso) será organizado em torno de uma unidade (tema) curricular central, definido de acordo com o projeto pedagógico de cada curso” (UNIVESP, 2014, p. 10), sendo o tema a base de partida para o desenvolvimento de um projeto integrador, sob o qual “a carga horária de todas as disciplinas [...] deverão dedicar até 50% com atividades de projetos ou com metodologias ativas” (UNIVESP, 2014, p. 11). E, no caso de disciplinas que não se integrarem aos projetos, serão propostas atividades individuais e coletivas em que os conteúdos específicos das disciplinas serão trabalhados tendo o tema do bimestre/semestre como referência para os problemas em estudo.

Em relação à avaliação, além da prova presencial, cada disciplina do curso terá uma avaliação sobre os conteúdos abordados nas aulas e nas atividades oferecidas por meio da confecção de portfólios, sendo que cada estudante deve construir um “portfólio por disciplina, composto de produções que representem sua compreensão sobre os conteúdos abordados e sobre a resolução dos problemas trabalhados tanto individual quanto coletivamente” (UNIVESP, 2014, p. 14).

O boletim de 2015 que aponta os cursos como inovadores

Talvez para minimizar reclamações de estudantes que esperavam uma metodologia mais tradicional e, provavelmente, com o intuito de esclarecer e orientar os alunos, em 25 de junho de 2015, foi publicada no boletim da instituição dirigido aos estudantes (UNIVESP, 2015), uma notícia que afirmava que modelo pedagógico adotado era inovador por aliar metodologias ativas de aprendizagem ao Ensino a Distância (EaD).

O título da notícia era “Por que os cursos da UNIVESP são inovadores?” e tentava definir o que a instituição considerava como aprendizagem ativa: é a metodologia na qual, ao fornecer ambientes contextualizados e mais próximos da vida real, o aluno assume o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a elevação da eficácia da aprendizagem. Para tanto, o aluno deve escrever, ler, pesquisar, questionar, resolver problemas e estar envolvido em projetos. Assim, conseguirá realizar tarefas mentais mais elaboradas, colocando em prática o conteúdo aprendido nas diversas disciplinas, e se tornará “familiarizado com práticas que deverá assumir no seu futuro profissional, como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos em equipe - o projeto integrador”.

A mudança do presidente no final de 2016

Em 29 de outubro de 2016, o mandato de Carlos Vogt foi encerrado e em 6 de janeiro de 2017, Maria Alice Carraturi Pereira foi designada como nova presidente pelo governador Geraldo Alkmin (UNIVESP, 2017c). A mudança na presidência, teoricamente, não deveria trazer mudanças significativas no programa didático-pedagógico, até porque a nova presidente já era colaboradora da instituição. Um dos pontos-chave do projeto pedagógico continuou aparecendo na página do site da UNIVESP, onde são apresentados os cursos, ainda afirmando explicitamente que “o aluno aprende de forma ativa” (UNIVESP, 2017a).

Em julho de 2017, foi disponibilizado para os alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o projeto pedagógico dos cursos (UNIVESP, 2017b). Utilizando o curso de Engenharia de Computação como exemplo, o projeto impõe que, para graduar-se, “o aluno deverá cumprir a matriz curricular básica e específica, correspondente a 4000 horas de atividades acadêmicas supervisionadas, que poderão ser integralizadas em 10 semestres (20 bimestres) para o cumprimento do currículo pleno” (UNIVESP, 2017b, p. 6).

Foi afirmado ainda que, “apesar da existência dos Projetos Integradores desde o terceiro bimestre, buscando a efetiva integração dos conhecimentos e a exigível articulação da teoria com a prática, estabelece-se [...] a exigência da realização do Trabalho de Conclusão de Curso, preferencialmente de forma Individual” (UNIVESP, 2017b, p. 7). Em suas considerações metodológicas, foi reafirmado, enquanto concepção, a utilização de “metodologias ativas de aprendizagem e Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos” (UNIVESP, 2017b, p. 84), retomando os pilares indicados no documento “Modelo pedagógico – 2014” (UNIVESP, 2014a).

Entretanto, alterou-se a prática da avaliação: “para fins de conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á mediante: (i) o cumprimento das atividades programadas; e (ii) a realização de exames presenciais” (UNIVESP, 2017b, p. 90). O valor mínimo para aprovação nas disciplinas passou de cinco para seis (numa escala de zero a dez), considerando a média das avaliações realizadas. Em relação às atividades programadas, a autoavaliação que era obrigatória, tornou-se facultativa e foram consideradas como atividades: “(i) duas atividades individuais; (ii) duas atividades em equipe; (iii) dois fóruns; (iv) duas reuniões online (chats) além dos fóruns; e (v) um fórum interdisciplinar” (UNIVESP, 2017b, p. 91). Em relação aos exames presenciais, foi imposto que serão realizadas duas avaliações presenciais a serem realizadas na décima e na vigésima semanas de apresentação da disciplina, sendo que “a nota do primeiro exame presencial tem peso 4 e do segundo, peso 6” (UNIVESP, 2017b, p. 92). Foi ressaltado ainda que “as provas - sem consulta - assim como as demais atividades presenciais, são obrigatórias, sendo realizadas nos polos presenciais em datas e horários previamente divulgados, observado o cronograma estabelecido no curso” (UNIVESP, 2017b, p. 91).

Metodologias ativas de aprendizagem

Segundo Barbosa e Moura (2014), as metodologias ativas têm muito a oferecer para melhorar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto do ensino de Engenharia pois a formação profissional oferece muitas oportunidades de aplicar tais metodologias, como, por exemplo, em aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe dentro e fora do ambiente escolar, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos, além de serem atividades naturalmente participativas e de promoverem o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Portanto, algumas das características apresentadas anteriormente nos documentos citados, como o próprio conceito de metodologias ativas ou projeto integrador ou portfólios, não só merecem uma análise mais detalhada mas precisam ser devidamente esclarecidas.

Prince (2004) aponta que a aprendizagem ativa geralmente é definida como qualquer método instrucional que envolve os alunos no processo de aprendizagem. Ou seja, o aprendizado ativo exige que os alunos façam atividades de aprendizado significativas e pensem sobre o que estão fazendo. Numa tentativa de resumir os princípios da aprendizagem ativa, Silberman (1996) modifica um provérbio de Confúcio para facilitar a compreensão do conceito: o que eu ouço, eu esqueço; o que eu ouço e vejo, eu me lembro; o que eu ouço, vejo e discuto, começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo (desenvolvendo conhecimento e habilidade); o que eu ensino, eu domino com maestria. Portanto, a aprendizagem ativa vai além do método tradicional de transmissão de conhecimento no qual o professor é o centro transmissor da informação e o estudante deve ouvi-lo para ter acesso ao conhecimento e organizá-lo por si mesmo. Na aprendizagem ativa, é recomendando que o estudante se envolva ativamente no processo

de aprendizagem, lendo, escrevendo, perguntando, discutindo e se ocupando em resolver problemas e desenvolver projetos, uma vez que, ao realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação, a aprendizagem torna-se mais significativa (BARBOSA; MOURA, 2014). Percebe-se que a definição apresentada abarca o modo como a instituição definiu aprendizagem ativa, na qual o aluno deve assumir o papel de protagonista no processo de seu próprio aprendizado.

O Projeto Integrador (PI)

Barbosa e Moura (2014) afirmam que, se de um lado há maior facilidade de implementar os métodos ativos de aprendizagem em atividades práticas, por outro lado, é preciso incorporar a aprendizagem ativa nos espaços e tempos atualmente ocupados pelas tradicionais aulas expositivas, uma vez que é na sala de aula e nas relações entre professor e aluno que as mudanças são mais urgentes e necessárias. Para tanto, Santos e Barra (2012, p. 2) conceituam o PI como “estratégia pedagógica, de caráter interdisciplinar, [...] no sentido da integração curricular e da mobilização, realização e aplicação de conhecimentos que contribuam com a formação de uma visão global no decorrer do percurso formativo do educando”. A utilização do PI, além da interdisciplinaridade, induz a transversalidade entre os conteúdos por meio de um eixo integrador do currículo, promovendo a articulação dos conhecimentos desenvolvidos no semestre letivo.

Dessa forma, a compreensão do conhecimento passa a ter um caráter mais articulado e menos fragmentado, o que contribui para o uso da ciência como elemento de interpretação e intervenção na realidade (MARQUES; LANÇA; QUIRINO, 2015). Moura (2007) aponta ainda como, além de promover o desenvolvimento da solidariedade, da cidadania e da responsabilidade social, o PI pode colaborar também na construção da autonomia intelectual dos estudantes. Entretanto, para contextualizar a aprendizagem e torná-la significativa, os projetos devem estar vinculados “à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial” (MOURA, 2007, p. 24).

OBJETIVO

Refletir sobre como a utilização do Projeto Integrador (PI), enquanto metodologia ativa de aprendizagem, pode ter colaborado na aprendizagem da primeira turma do curso de Engenharia da UNIVESP.

METODOLOGIA

Utilizou-se análise documental das orientações gerais enviadas bimestralmente aos alunos, de informações obtidas no site da instituição e de vídeos produzidos pela instituição e disponibilizados, em algum momento, no canal YouTube da instituição. Os dados foram

analisados de forma reflexiva numa tentativa de conciliar os relatos encontrados nas produções escritas e consequências práticas a partir dos conceitos teóricos.

DISCUSSÃO

Uma breve análise do Projeto Pedagógico (PP) dá indicações de discrepâncias entre a proposta, os documentos e a implementação prática de metodologias ativas. Entretanto, o PP coloca a transmissão de conhecimentos como seu primeiro pilar. O problema é que, conceitualmente, a transmissão de conhecimento não é uma prática que possa ser considerada “ativa”. No mínimo, revela pouca preocupação com a linguagem, pois deveria considerar a construção dos conhecimentos e não se referir ao processo de ensino-aprendizagem como “transmissão de conhecimento”.

Num outro extremo, considerando a avaliação, está escrito no PP que “serão realizadas 2 (duas) avaliações presenciais em cada disciplina do curso. Elas serão realizadas na décima e na vigésima semanas de apresentação da disciplina” (UNIVESP, 2017, p. 91). Entretanto, a temporalidade das disciplinas é bimestral, não podendo existir uma segunda avaliação na vigésima semana. Além desse “detalhe”, consta na mesma página que “as provas — sem consulta — assim como as demais atividades presenciais, são obrigatórias”. Provas sem consulta também não são incompatível com aprendizagens ativas.

Em relação aos temas do PI, no primeiro bimestre foi “Matriz energética do Estado de São Paulo: estado da arte e desafios”; no segundo, terceiro e quarto, “Clima, ambiente e sociedade”; “A melhoria de espaços públicos” no quinto e sexto; no sétimo e oitavo, “Supply chain para o comércio: sistemas e estratégias”; no nono e décimo, “Apoio à tomada de decisão em processos de engenharia”; “Ferramentas computacionais para laboratórios de cursos de engenharia” no décimo primeiro e décimo segundo; no décimo terceiro e, provavelmente, no décimo quarto, “Aplicação para smartphone com acesso a banco de dados na nuvem”. Os temas foram interessantes, mas não necessariamente abordados direta ou indiretamente nas outras disciplinas, não podendo afirmar que realmente houve uma integração formal em relação ao currículo proposto, pois a integração foi deixada a critério dos alunos e cobrada por meio de inserção explícita no relatório formal do PI, o qual teve de seguir as orientações para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Universidade de São Paulo, em formato tradicional de trabalho científico.

Considerando as avaliações, no primeiro bimestre foi indicado que o portfólio com todas as atividades deveria ser entregue na oitava semana de aula e a média final de cada uma das disciplinas seria obtida por meio da soma das notas dos portfólios, do projeto integrador e da autoavaliação – não havendo inicialmente a indicação de provas presenciais. No segundo bimestre, foram estipuladas datas para a entrega semanal dos portfólios e para a avaliação presencial, com consulta aos portfólios, passando a valer até 5,5 pontos,

sendo que tanto a avaliação dos portfólios como a autoavaliação passaram a fazer da nota do PI, num total de até 4,5 pontos. O terceiro, o quarto, o quinto, o sexto, o sétimo e o oitavo bimestres seguiram o mesmo modelo do segundo. O nono bimestre continuou estipulando datas semanais para a entrega dos portfólios, com o valor de até 5,5 pontos, e para a prova presencial, mas as notas do PI (assim como a nota da autoavaliação) e dos portfólios foram separadas, sendo atribuído um valor de até 2,5 pontos para o PI e de até 2,0 pontos para os portfólios. O décimo bimestre seguiu o mesmo modelo do nono. No décimo primeiro bimestre, as provas presenciais passaram a ser sem consulta, passou-se a chamar mais adequadamente os portfólios de lista de atividades e a considerar o PI como mais uma disciplina, totalmente desvinculada das outras estudadas ou em estudo, não fazendo mais parte de nenhuma outra nota, tendo sido atribuindo um peso de até 5,1 pontos para a prova presencial e 4,9 para média obtida com as listas de atividades. O décimo segundo e o décimo terceiro seguiram o mesmo modelo do décimo primeiro.

Percebe-se uma crescente desvalorização dos portfólios e do PI e reafirmação da tradicional proposta conteudista, baseada em programas de disciplinas oferecidas em cursos presenciais (USP), desenvolvidas semestralmente, contra a organização bimestral da UNIVESP. Além disso, teoricamente as provas sem consulta são incompatíveis com aprendizagens ativas.

Enfim, o PI é uma metodologia ativa, a qual a literatura aponta como sendo muito eficiente quando adequadamente utilizada. Contudo, a proposta da UNIVESP de empregar metodologias ativas, sob a qual, desde seus documentos iniciais, há utilização de termos e práticas que remetem ao ensino tradicional de transmissão de conhecimento e avaliações somativas baseadas principalmente na memorização, não podem ser consideradas nada inovadoras. Desse modo, o PI não está servindo para integrar as disciplinas e atividades, mas sendo encarado burocraticamente apenas como mais uma disciplina a ser cumprida, quase como um treinamento para a produção de trabalhos científicos, não totalmente adequado se considerado o formato de projetos. Pelo contrário, ao invés de inovador, o curso está parecendo mais uma tentativa de reproduzir em escala digital o que é feito em cursos presenciais, usando referências inadequadas até no projeto pedagógico, sem realmente se aproveitar das vantagens oferecidas pelos atuais recursos informacionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In: Proceedings of, Cairo, Egito. Anais... In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION. Cairo, Egito: ICETE, 2014.

BROCKLISS, L. Curricula. In: RIDDER-SYMOENS, H. A history of the university in Europe: universities in early Modern Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 2p. 565-620.

CHANG, C.-C.; LIANG, C.; TSENG, K.-H.; TSENG, J.-S. Using E-Portfolios to Elevate Knowledge Amassment among University Students. Computers & Education, v. 72, p. 187-195, 2014.

GOLDBERG, D. E. The missing basics and other philosophical reflections for the transformation of engineering education. In: In: GRASSO, D.; BURKINS, M. B. (eds.). *Holistic Engineering Education: beyond technology*. New York, NY: Springer, 2010. p. 145-158.

MARQUES, E. C.; LANÇA, T.; QUIRINO, S. B. Análise da aplicação de um projeto interdisciplinar na educação de futuros engenheiros: montagem de máquinas térmicas com materiais reciclados. *Revista GEPROS*, v. 10, n. 4, p. 121-137, 2015.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *HOLOS*, v. 2, p. 4-30, 2007.

PEREIRA, E. M. de A. Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. *Ensino Superior Unicamp*, v. 18, n. 28/07, p. online, 2015.

PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

RANGEL, J. N. M.; GARFINKEL, M. O portfólio e a autoria de pensamento: um estudo na Psicopedagogia. *Revista Psicopedagogia*, v. 24, n. 73, p. 9-17, 2007.

RIBEIRO, L. R. de C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

SANTOS, M. C. C.; BARRA, S. R. O projeto integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino de engenharia e tecnologia. In: *Anais do, Belém. Anais... In: XL CONGRESSO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA*. Belém: COBENGE, 2012.

SILBERMAN, M. *Active learning: 101 strategies to reach any subject*. Boston: Pearson, 1996.

UNIVESP. Modelo pedagógico - 2014UNIVESP, 2014a. Disponível em: <<https://univesp.br/boletim/por-que-os-cursos-da-univesp-sao-inovadores#>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

UNIVESP. Ensino Superior: Carlos Vogt - Novos Cursos da Univesp, 29 abr. 2014b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1yQM-7kgkdw>>. Acesso em: 13 out. 2017.

UNIVESP. Por que os cursos da UNIVESP são inovadores? Disponível em: <<https://univesp.br/boletim/por-que-os-cursos-da-univesp-sao-inovadores>>. Acesso em: 13 out. 2015.

UNIVESP. Projeto Pedagógico de curso Engenharia de Computação, 2017a. Disponível em: <<https://cursos.univesp.br/courses/513/pages/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 10 out. 2017.

UNIVESP. Cursos. Disponível em: <<https://univesp.br/cursos>>. Acesso em: 13 out. 2017b.

UNIVESP. Maria Alice Carraturi Pereira é designada presidente da UNIVESP. Disponível em: <<https://univesp.br/noticias/maria-alice-carraturi-pereira-e-designada-presidente-da-univesp#>>. Acesso em: 14 out 2010. 2017c.

VOGT, C. Aula inaugural UNIVESP 2014, 26 jul. 2014.

CAPÍTULO 27

O PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 01/10/2020

João Cláudio Bittencourt Madureira

Instituto Federal do Paraná

IFPR Campus Campo Largo

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/6560455033893225>

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da experiência do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná – IFPR, com vistas a verificar a efetividade deste Programa enquanto política pública de acesso ao ensino superior no Brasil. A partir da análise de documentos legais e institucionais, articulados a um referencial teórico que traz a concepção e especificidades da Educação do Campo, possibilitou-se inferir sobre a contribuição desta política educacional na ampliação da garantia à educação aos sujeitos do campo e sua importância no processo de construção da cidadania deste segmento populacional historicamente excluído do acesso aos diversos níveis de escolarização, notadamente o ensino superior. O estudo afirma a necessidade da continuidade e ampliação do Programa enquanto instrumento de acesso dos sujeitos do campo a um direito social consagrado na Constituição Federal de 1988 e alerta para as consequências da paralisação dos cursos

em andamento em todo o país em função de mudanças nos processos de tomada de decisão no âmbito do governo federal a partir de 2019.

PALAVRAS-CHAVE: PRONERA. Direito à Educação. Educação do Campo.

PRONERA - NATIONAL EDUCATION PROGRAM IN AGRARIAN REFORM AND ACCESS TO PUBLIC HIGHER EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE TECHNOLOGIST IN AGROECOLOGY OF IFPR CAMPO LARGO

ABSTRACT: The present work presents an analysis of the National Education Program in Agrarian Reform - PRONERA, through the experience of the Higher Course in Technology in Agroecology offered by the Campo Largo Campus of the Federal Institute of Paraná - IFPR, in order to verify the effectiveness of this Program as a public policy of access to higher education in Brazil. From the analysis of legal and institutional documents, linked to a theoretical framework that brings the conception and specificities of Rural Education, it was possible to infer about the contribution of this educational policy in the expansion of the guarantee to education to subjects in the field and its importance in process of building citizenship in this population segment historically excluded from access to different levels of schooling, notably higher education. The study affirms the need for the continuity and expansion of the Program as an instrument for access by rural subjects to a social right enshrined in the Federal Constitution of 1988 and warns of the consequences of the paralysis of courses in progress across the country due to changes in

processes decision-making within the federal government starting in 2019.

KEYWORDS: PRONERA. Right to education. Rural Education.

1 | INTRODUÇÃO

A ampliação do direito à educação por meio da expansão da escolaridade, em todos os níveis, é elemento indispensável na luta pela superação das desigualdades e da exclusão, ocupando posição destacada na promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social. Para a consecução dessa ampliação, faz-se necessário a efetivação de políticas públicas que elevem a educação à condição de direito essencial para a construção da cidadania.

No Brasil há uma imensa dívida com a grande maioria da população quanto à garantia desse direito, o qual ainda tem sido objeto de intensas lutas e fortes disputas, com vistas a combater o histórico caráter dual da escola brasileira.

Dentre os diversos segmentos populacionais alijados do acesso à educação pública de qualidade, os sujeitos do campo representam parcela significativa de um universo de excluídos, ainda que sejam incontestáveis os avanços e conquistas no campo social e político no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas. A educação como um todo e a escolarização propriamente dita da população do campo trazem uma trajetória de abandono, especialmente nas etapas finais da educação básica e, sobretudo, no ensino superior.

A Educação do Campo constitui uma especificidade de processo educativo com base em um projeto sócio-político que considera o universo camponês e reconhece no campo um espaço de vida digna que requer políticas específicas e próprias para seus sujeitos. Tais especificidades, longe de representar um dualismo entre universal e particular, referem-se às experiências socioculturais, produtivas e educativas que se dão na territorialidade do campo, protagonizadas por seus sujeitos.

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública forjada no contexto da luta política dos sujeitos do campo e seus movimentos sociais (sociedade civil), caracterizando uma ampliação da esfera pública no campo educacional.

A relação de conflito entre o Estado (sociedade política) e os movimentos sociais (sociedade civil), por vezes garante a ampliação de direitos como no caso do PRONERA cujo objetivo é fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária por meio da oferta de projetos educacionais que atendam as especificidades da Educação do Campo.

O Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná – IFPR, integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implantada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lei nº 11.892/2008) e consolidada no governo da presidenta Dilma Rousseff, tem como uma de suas diretrizes estratégicas a atuação na Educação Profissional do Campo com destaque para a oferta de cursos técnicos e superiores por

meio do PRONERA.

O Assentamento Contestado, localizado no município da Lapa, estado do Paraná, e distante apenas trinta e dois quilômetros do Campus Campo Largo é o local de realização de turmas do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR/PRONERA em parceria com a Escola Latino-Americana de Agroecologia – ELAA, um dos centros de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná.

O tema apresentado justifica-se pela necessidade de analisar políticas públicas que garantam o direito ao acesso à educação dos sujeitos do campo, particularmente no ensino superior, tendo em vista os baixos índices de escolarização deste grupo populacional e as metas do Plano Nacional de Educação (Metas 8 e 12) para o decênio 2014/2024 (Lei 13.005/2014).

Dessa forma, procuraremos, neste artigo, analisar o PRONERA enquanto política pública, identificando, em seus princípios e diretrizes, elementos que favorecem efetivamente o acesso e permanência dos beneficiários da Reforma Agrária ao ensino superior público enquanto instrumento de fortalecimento do direito à educação.

Tal objetivo dar-se-á pela análise de documentos legais e institucionais, articulando-os com um referencial teórico que aborda a concepção de Educação do Campo e Políticas Públicas na perspectiva de direito social.

21 O PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: POLÍTICA PÚBLICA FORJADA NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Objetivamos aqui abordar o PRONERA como um instrumento do Estado brasileiro para a efetivação de uma política educacional, política pública essa marcada pelas concepções e lutas da Educação do Campo, onde seus principais elementos constitutivos permitem situar a discussão posterior sobre o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo IFPR Campo Largo como um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior público aos sujeitos do campo.

A educação é um direito social previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), que estabelecem os princípios que devem reger o ensino, entre os quais a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Partimos de um pressuposto que a garantia desse direito só é possível pela ampliação da esfera pública com o aumento da escolaridade mediante políticas públicas.

Com base na argumentação introdutória deste trabalho sobre a imensa dívida com a grande maioria da população quanto à garantia desse direito, com especial destaque aos sujeitos do campo, entendemos a construção e execução de políticas afirmativas com a finalidade de proporcionar igualdade de condições para grupos socialmente marginalizados

como instrumento indispensável para a construção da cidadania e a promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social.

Neste sentido, o PRONERA

é uma política pública do governo federal específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (Santos, 2012, p. 269).

Esta política pública foi forjada no conjunto de lutas dos povos do campo e tem se caracterizado como um instrumento concreto capaz de contribuir para mudar a realidade do campo brasileiro, estando sua origem relacionada com a intensificação dos conflitos agrários em meados da década de 1990, marcado pela resistência dos camponeses sem terra à expansão das fronteiras do agronegócio.

Como assinalado por Tavares e Borges

o movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas, visto que o contexto originário da Educação rural comporta toda uma situação que vai além da necessidade apenas de educação, mas também inclui o aumento da pobreza, da desigualdade e da exclusão social das famílias trabalhadoras em decorrência da ausência de políticas públicas (TAVARES; BORGES, 2012, p. 311).

A partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva observa-se um importante incremento nesta política pública com vistas a sua adequação ao II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), lançado em novembro de 2003. Além do aumento significativo de recursos para o PRONERA no ano de 2004, o INCRA (órgão gestor do PRONERA) passou por uma reestruturação administrativa, que incluiu a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania na Diretoria de Desenvolvimento que passou a ser a responsável por esta gestão. No entanto, foi somente no final dos anos 2000 que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária conquistou o status de política pública por meio da Lei nº 11.947/2009 e do Decreto nº 7.352/2010.

Este movimento, fruto das relações de conflito entre os movimentos sociais e o Estado, com base em desigualdades e injustiças, corrobora a perspectiva gramsciana que aponta a sociedade civil como um lócus da disputa pela hegemonia. Conforme reiteram Molina e Jesus, “Gramsci considera a possibilidade de produção de contra-hegemonia como uma espécie de hegemonia alternativa, na qual o grupo subalterno atua no plano ético-político, num espaço social amplo e heterogêneo” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 30).

Neste sentido, a criação e implementação do PRONERA decorreram do protagonismo dos sujeitos do campo “que assumiram, juntamente com o poder público, a missão de construir novas oportunidades no campo a partir da ampliação do acesso aos diferentes níveis de ensino, garantindo o direito à educação” (Paula et al., 2015, p. 15).

O objetivo central do PRONERA como política pública é a democratização do acesso à educação pelos trabalhadores da Reforma Agrária, tendo por pressupostos os princípios e as concepções construídas na luta pela Educação do Campo, ou seja, respeitando as particularidades dos sujeitos coletivos de direitos e tendo por horizonte contribuir com a permanência dos agricultores no campo com uma perspectiva do desenvolvimento sustentável. Nos termos propostos por Camacho, “o seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas” (CAMACHO, 2015, p. 121).

A elaboração (Instituição de Ensino em diálogo com organização representativa dos sujeitos do campo) e a avaliação (Comissão Pedagógica do PRONERA e INCRA) do projeto e sua execução devem se pautar pelos princípios da Educação do Campo. Dentre estes princípios, destacamos o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2016, p. 14). É a realidade e a necessidade da/s comunidade/s assentada/s que estabelecem o curso pretendido.

Da mesma forma, a elaboração e o acompanhamento coletivo do projeto, outro princípio obrigatório, são fundamentais para que o PRONERA se consolide como uma “resposta às reivindicações dos movimentos sociais por uma educação que respeite a realidade dos povos do campo, tornando-os construtores da sua história, e que vise fortalecer o rural enquanto território de vida, de sonhos, de transformação (Lopes; Oliveira; Esmeraldo, 2015, p. 142)”.

Para contrapor-se à lógica hegemônica, segundo a qual a formação profissional deve atuar para incluir a todos no modelo do capital, a Educação do Campo nasce questionando a atual lógica do modelo agrícola, pois carrega uma nova concepção de campo e desenvolvimento que tem a Reforma Agrária como vetor. Uma opção de desenvolvimento com alteração na estrutura agrária, sem negar a modernização técnica e tecnológica.

No que se refere à metodologia, destacamos o regime de organização curricular por alternância, cuja contribuição dada pelo PRONERA, especialmente na expansão do ensino superior para os sujeitos do campo, vem se tornando referência para a Educação do Campo no Brasil.

No regime de alternância

os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmicos e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social (Santos, 2012, p. 632)”.

Partindo desses pressupostos da Educação do Campo, o PRONERA é guiado por um conjunto de princípios político-pedagógicos - democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação; participação social - para garantir a qualificação do modo de vida da população campesina por meio da relação indissociável entre educação e o desenvolvimento territorial sustentável.

3 | O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO: MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, objeto de estudo deste trabalho, é ofertado pelo Campus Campo Largo do IFPR em parceria com o MST e desenvolvido na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no interior de um assentamento da Reforma Agrária, no município da Lapa, situado na região metropolitana de Curitiba, caracterizando uma conexão direta do processo de formação com a realidade concreta dos educandos, deslocando-se o tradicional espaço do processo educativo – a escola – para o território real onde ocorrem os processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida dos camponeses.

Importante reafirmarmos aqui o protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção de políticas públicas como o PRONERA frente a uma relação de conflito com o Estado que, entre contradições, avanços e recuos, vem resultando na garantia de direitos e na ampliação da esfera pública no âmbito da educação.

A participação dos Movimentos Sociais na construção da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR/PRONERA está explicitada no projeto do curso e revela o diálogo inicial da instituição de ensino com os sujeitos a que estão vinculados, na perspectiva contra-hegemônica da Educação do Campo.

A concepção de democratização do acesso está presente na própria justificativa descrita no projeto pedagógico que faz referência à previsão legal (LDB) do direito a uma oferta de ensino adequada à diversidade sociocultural da população rural brasileira, afirmando que a implantação do Curso no IFPR se fazia necessária “para o atendimento dos anseios de comunidades rurais, historicamente aliadas do processo educacional, visando à qualificação técnica dos(as) trabalhadores(as) rurais (Brasil, 2015, p. 9)”.

É na alternância de tempos e espaços que o curso procura enfrentar a necessária articulação entre teoria e prática, não como momentos específicos que se complementam, mas na perspectiva concreta de uma capacitação profissional como práxis, na qual a formação exige um fazer refletido, transformador.

Neste sentido, o regime de organização curricular por alternância, para além de uma obrigatoriedade metodológica estabelecida pelas normas do PRONERA, é a garantia efetiva da democratização do acesso à educação pelos sujeitos do campo no curso à luz

dos pressupostos e dos marcos conceituais da Educação do Campo. A maior parte dos recursos financeiros descentralizados pelo INCRA para a instituição de ensino é destinada para a concessão de bolsas de auxílio financeiro aos estudantes, cuja finalidade é a garantia da manutenção dos educandos no período de Tempo Escola por meio do custeio das despesas de alimentação e hospedagem e auxiliar nas despesas de deslocamento do educando da comunidade de origem para o local do curso e o seu retorno para a sua comunidade, para desenvolver o Tempo Comunidade.

A democratização do acesso à educação de forma socialmente qualificada nos termos propostos pela Educação do Campo e pelo PRONERA utiliza-se de instrumentos específicos e combinados para viabilizar a participação dos sujeitos do campo e que foram fundamentais na implementação do curso, quais sejam: i. as condições diferenciadas de acesso com um processo de seleção específico voltado ao público beneficiário (assentados/acampados) mediante a prévia demanda de suas organizações; ii. o apoio financeiro aos estudantes para que possam, como indicado anteriormente, custear integralmente ou parcialmente as despesas relativas à alimentação e à hospedagem e aos deslocamentos de suas comunidades de origem para o centro de formação e; iii. o regime de alternância dos tempos educativos, que se constitui em um elemento definidor dos projetos aprovados pelo PRONERA.

4 | CONCLUSÃO

A experiência educacional apresentada neste trabalho evidencia o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA como uma política pública de garantia do direito ao ensino superior aos sujeitos do campo na perspectiva de um enfrentamento do histórico processo de exclusão desse segmento populacional aos diversos níveis de escolarização.

Tal perspectiva corrobora com a compreensão de política pública, seja no sentido político de tomada de decisão, seja no sentido administrativo por meio das características do Programa, como um conjunto de ações e/ou programas governamentais que visam garantir determinado direito social (de cidadania), seja para vários grupos da sociedade, seja para determinado segmento social, que é o caso do PRONERA.

Com base na concepção, diretrizes e especificidades da Educação do Campo, reitera-se o papel do PRONERA e da experiência concreta analisada como um instrumento de garantia do acesso aos sujeitos do campo ao ensino superior público, contribuindo para o atendimento de algumas metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), especialmente as Metas 8 (aumento da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando um mínimo de 12 anos de estudos para as populações do campo) e 12 (elevação das taxas bruta e líquida de matrículas na educação superior da população de 18 a 24 anos).

Conforme afirmado anteriormente, uma política pública abriga um sentido de tomada de decisão (dimensão política), ao qual está diretamente subordinado a uma ação/escolha de governo. Neste sentido, à guisa de consideração final, cabe registrar que, a partir da ascensão da ultradireita ao governo federal em 2019, o PRONERA iniciou sua trajetória de possível extinção. Primeiramente pela suspensão de inúmeros cursos vinculados ao Programa, fato esse apurado e publicizado por meio da Recomendação nº 11/2019 da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, do Ministério Público Federal, de 9 de setembro de 2019 e, posteriormente, pelo Decreto Federal nº 10.252, de fevereiro de 2020, que redimensiona a estrutura do INCRA, extinguindo a Coordenação de Educação do Campo responsável pelo PRONERA. Por fim, em março de 2020, por meio da Portaria nº 27 do Ministério da Agricultura, o governo federal lançou o Programa de Residência Profissional Agrícola, oferecendo bolsas de estágio para estudantes e egressos de cursos das ciências agrárias, com ênfase no agronegócio, indicando uma nova diretriz/concepção relacionada à temática.

Finalizando, reitera-se que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA caracteriza-se (ou caracterizava-se) como importante política pública de garantia do direito social à educação consagrado na Constituição Federal de 1988, “responsável pelo processo de escolarização de mais de 160 mil brasileiros e brasileiras oriundos de Assentamentos da Reforma Agrária” (Brasil, 2019, p. 3) e contribuindo para a construção da cidadania dos sujeitos do campo. Neste sentido, torna-se imperiosa a defesa da continuidade e ampliação desta política pública de modo a contribuir com a superação das desigualdades e da exclusão e à promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social em nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Lei** n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Lei** n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/L11947.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Decreto** n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia**. Campo Largo, 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Recomendação nº 11/2019/PFDC/MPF**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/recomendacoes/recomendacao-11-2019-pfdc-mpf>. Acesso em: 30 set. 2020.

_____. **Decreto n. 10.252**, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/Gabinete da Ministra. **Portaria n. 27**, de 10 de março de 2020. Institui o Programa de Residência Profissional Agrícola, o qual trata de qualificação técnica, união da teoria e da prática, para jovens dos cursos de ciências agrárias e afins. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-27-de-11-de-marco-de-2020-247537214#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Resid%C3%AAncia,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 15 set. 2020.

CAMACHO, R. S. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): uma política pública de educação do campo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p. 119-127, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/1231/1393>. Acesso em 15 set. 2020.

LOPES; A. P. N.; OLIVEIRA, D. F.; ESMERALDO, G. G. S. L. Políticas públicas para a educação do campo: reflexões sobre o PRONERA. **O público e o privado**, Bauru, v. 03, n. 2, p. 15-41, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/JOOMAD-1/AppData/Local/Temp/1337-4792-1-PB.pdf>. Acesso em 15 set. 2020.

MOLINA, M. A.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil: reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 18 set. 2020.

PAULA, R. P. et al. Educação e direitos humanos: a participação do PRONERA na construção da educação do campo. **RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 03, n. 2, p. 15-41, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/283>. Acesso em 15 set. 2020.

SANTOS, C. A. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAVARES, M. T. S.; BORGES, H. S. O Pronera como política para a educação do campo. In: GHEDIN, E. (Org.) **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

O PAPEL DA AGRICULTURA FAMILIAR NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MIMOSO DO SUL-ES

Data de aceite: 04/01/2021

Agricultura Familiar. Alimentação Saudável.

Ariana Cristina Moura Nazario

Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus - ES

Kátia Gonçalves Castor

Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus - ES

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo investigar como acontecem as discussões entre os profissionais da educação, saúde e agricultura de Mimoso do Sul-ES sobre a importância da agricultura familiar no oferecimento de uma alimentação saudável nas escolas públicas municipais. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com base em análises de observações feitas a partir das percepções dos sujeitos envolvidos, pedagogos e agricultores, obtidas por questionários e observações individuais. O estudo está fundamentado em teorias que versam sobre a importância em identificar ações e políticas públicas existentes no município de Mimoso do Sul localizado no Espírito Santo para a promoção e incentivo de parcerias entre agricultores e escola através do Projeto Político Pedagógico da escola e como este dialoga com a comunidade. Os resultados apresentados mostraram que o programa PNAE beneficia substancialmente o sistema da alimentação escolar e o desenvolvimento rural sustentável ideal dos agricultores familiares do município de Mimoso do Sul-ES.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação Escolar.

THE ROLE OF FAMILY AGRICULTURE IN PROMOTING HEALTHY FOOD IN THE MIMOSO MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SOUTH-ES

ABSTRACT: This research aims to investigate how discussions between education, health and agriculture professionals in Mimoso do Sul-ES take place about the importance of family farming in providing healthy food in municipal public schools. It is a qualitative research, based on analysis of observations made from the perceptions of the subjects involved, educators and farmers, obtained through questionnaires and individual observations. The study is based on theories about the importance of identifying existing public policies and actions in the municipality of Mimoso do Sul located in Espírito Santo for the promotion and incentive of partnerships between farmers and the school through the School's Political Pedagogical Project and how this dialogues with the community. The results presented showed that the PNAE program substantially benefits the school food system and the ideal sustainable rural development of family farmers in the municipality of Mimoso do Sul-ES.

KEYWORDS: School Feeding. Family Farming. Healthy Eating.

1 | INTRODUÇÃO

A agricultura, que sempre foi uma das bases da economia brasileira desde o período colonial, mesmo com o advento da indústria e demais meios de produção nas grandes

metrópoles, em municípios no interior do Espírito Santo, como Mimoso do Sul, ainda desempenha um papel fundamental na economia local, na forma de agricultura familiar, movimentada por incentivos governamentais que proporcionam seu desenvolvimento e a viabilização de uma logística que impulsiona o crescimento da economia rural.

Em junho de 2009 entrou em vigor a Lei 11.947/09 que versa e dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar da educação básica cuja exigência impõe que 30% do orçamento alimentar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seja usado para comprar alimentos diretamente da agricultura familiar.

Seu art. 14 estabelece de forma específica que pelo menos 30% dos alimentos na merenda escolar devem ser comprados diretamente da agricultura familiar e das empresas rurais locais, priorizando os agricultores reassentados (ex-sem-terra), comunidades indígenas tradicionais e quilombolas como forma de apoiar o desenvolvimento econômico local.

A aquisição dos produtos da agricultura familiar é realizada por meio de chamada pública, dispensando-se, o procedimento licitatório. Seu exercício se dá através de pequenos produtores que fornecem diversos produtos (verduras, frutas e hortaliças) recebidos pelo setor responsável da secretaria de Educação, que os seleciona e entrega para a merenda nas escolas municipais.

Ao avaliar a questão da qualidade dos serviços e produtos, apesar da eficiência encontrada em grandes empresas do setor, na agricultura familiar nota-se uma maior preocupação em priorizar as práticas tradicionais de cultivo com a minimização do uso de agrotóxicos e o baixo impacto ambiental, o que a torna uma grande aliada da sustentabilidade e responsabilidade socioambiental.

Trata-se de uma grande iniciativa que une o governo municipal, a agricultura local e a escola, todos, em prol de uma alimentação adequada para nossas crianças da educação básica na redução da desnutrição e doenças não transmissíveis na escola, onde o setor agrícola desempenha o papel mais importante, uma ação que certamente exigirá um envolvimento intersetorial da comunidade escolar.

Este trabalho abordou os resultados de buscas de pesquisas em repositórios/catálogos, a partir dos descritores “agricultura familiar”, “alimentação saudável”, “alimentação escolar saudável”, utilizados conjuntamente, e que hospedam dissertações e teses, mais precisamente a plataforma CAPES, realizadas em setembro de 2018, obtendo seis (06) resultados que tinham relação com o projeto de pesquisa e dialogam com a nossa proposta. O referencial teórico abordou as políticas públicas e a alimentação escolar, através do programa nacional de alimentação escolar (PNAE), assim como os desafios da agricultura familiar e sua contribuição nesse processo e o papel da escola e dos agentes envolvidos. Seguido a isso, destaca-se o papel da escola e dos agentes envolvidos na promoção de uma alimentação escolar saudável em parceria com a agricultura familiar.

As discussões e resultados tratam do contato com os agricultores familiares do

município de Mimoso do Sul-ES e a experiência realizada na área de ações e políticas públicas para prover e incentivar a parceria entre agricultores familiares e escola na implementação de uma alimentação saudável para alunos da rede pública municipal. As considerações finais que revelarão as características, desafios e peculiaridades da relação entre agricultores familiares e escola na promoção por uma alimentação escolar saudável no município de Mimoso do Sul.

2 | JUSTIFICATIVA

Muito já se foi dissertado acerca do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerado um instrumento de política pública garantidor, através da inserção de recursos financeiros, da alimentação escolar dos alunos da educação básica de escolas públicas e filantrópicas. Dessa forma, trata-se de um instrumento importantíssimo para assegurar aos estudantes da educação básica o acesso a alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias àqueles em situação de instabilidade alimentar e nutricional, promovendo ainda a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar.

Daí emerge o problema de pesquisa: Como as ações relacionadas ao PNAE estão sendo efetivamente implementadas e se estão se fortalecendo o propósito de oferecer uma alimentação saudável nas escolas da rede pública do município de Mimoso do Sul?

Este projeto tem por objetivo fortalecer a discussão entre os profissionais da educação, saúde e agricultura de Mimoso do Sul-ES sobre a importância da agricultura familiar no oferecimento de uma alimentação saudável nas escolas públicas municipais. Além de identificar ações e políticas públicas existentes no município de Mimoso do Sul-ES para promover e incentivar a parceria entre agricultores, família e escola com o objetivo de implementar uma alimentação saudável e por fim, analisar a forma como se dá a interação entre os entes envolvidos nos programas da agricultura familiar e a escola.

A importância e relevância de se desenvolver esse tema do papel da agricultura familiar na promoção de uma alimentação saudável na rede pública de educação ocorre pela essencialidade de se assegurar justamente o acesso à alimentação escolar saudável para os alunos, solucionando as carências nutricionais encontradas e produzindo melhorias na aprendizagem, através da melhora no desempenho cognitivo das crianças e adolescentes.

3 | REFERÊNCIAL TEORICO

3.1 Políticas públicas e alimentação escolar: o PNAE

O cenário da fome tem sido perseguido por esforços em todo mundo, através de Programas de Alimentação Escolar (PAEs), para se atingir o objetivo de evitar que milhões de crianças não sejam privadas de alguns dos seus direitos humanos básicos como serem

alimentadas e irem à escola em busca de uma educação formal que as prepare para uma vida adulta produtiva.

Esta revisão identifica lacunas de pesquisa e desafios que precisam ser abordados no projeto e implementação de PAEs e apelos por avaliações de impacto baseadas em teoria para fortalecer a evidência científica por trás da concepção, financiamento e implementação de PAEs.

Se a nutrição é o objetivo do programa, os resultados identificados são o alívio da fome e a melhoria do status de micronutrientes das crianças em idade escolar cujos impactos pretendidos são a melhora da nutrição e a saúde das crianças beneficiárias, potencializando inclusive as capacidades de aprendizagem.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) o primeiro e maior programa social do País na área de alimentação ativo criado no Brasil desde a década de 1950, ainda à época chamado Programa Nacional de Merenda Escolar pela Comissão Nacional de Alimentação (CNA), para reduzir a deficiência nutricional de nossos alunos mais carentes, e assim, segundo Schneider (2014), contribuir para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes, através da oferta da alimentação escolar e das ações de educação alimentar e nutricionais.

O PNAE atende alunos dos segmentos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) devidamente matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros (SCHNEIDER, 2014).

Em 2009, com o PNAE em vigor, dispoño sobre o atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, foram alteradas as Leis 10.880/04 a Lei 11.273/06, a Lei 11.507/07 e ainda revogou os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36/01 e a Lei no 8.913/94 estabelecendo, dentre outras coisas como diretrizes e dando as seguintes providências:

I – o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II – a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III – a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;

IV – a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal, pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;

V – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

VI – o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (BRASIL, 2009).

Vê-se que o Estado procura dentro de os limites legais avançar no fortalecimento e fiscalização da relação entre o PNAE e a agricultura familiar Segundo Santos (2014):

Em relação aos recursos financeiros do PNAE, o Censo Agropecuário do IBGE de 2006 apesar de ter identificado cerca de 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar (84,4% do total), percebeu que apenas 24,3% (80,25 milhões de hectares das áreas) deles estavam ocupados pela agricultura familiar. Em 2010, para aplicação do texto inserido no Art. 14 da Lei nº 11.947/09 e identificação dos grupos alimentares integrantes dos cardápios da alimentação escolar das escolas públicas brasileiras, o FNDE pesquisou o mecanismo das compras dos produtos da agricultura familiar com no mínimo 30% dos recursos financeiros do PNAE transferidos no ano anterior a Estados, Distrito Federal e Municípios (SANTOS, 2014; p. 81).

O Manual de instruções operacionais para nutricionistas vinculados ao PNAE (BRASIL, 2012) confirma que o nutricionista é o profissional habilitado a assumir o planejamento, coordenação, direção, supervisão e avaliação na área de alimentação e nutrição, dentro da secretaria (municipal, estadual e distrital) de educação quanto à alimentação escolar, sempre em consonância com Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN nº 465/2010) que dispõe sobre suas atribuições específicas no âmbito do PNAE, destacando em seu Artigo 3º como atividades técnicas obrigatórias:

- Realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos escolares da educação pública;
- Estimular a identificação de escolares com necessidades nutricionais específicas;
- Planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar;

- Propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar;
- Elaborar fichas técnicas das preparações que compõem o cardápio;
- Planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição dos alimentos;
- Planejar, coordenar e supervisionar a aplicação de teste de aceitabilidade quando se fizer necessário;
- Interagir com os agricultores familiares e empreendedores familiares rurais e suas organizações;
- Participar do processo de licitação e da compra direta da agricultura familiar para aquisição e gêneros alimentícios;
- Elaborar e implementar o Manual de Boas Práticas para serviço de alimentação de fabricação e controle para a Unidade de Alimentação e Nutrição;
- Elaborar o plano anual de trabalho do PNAE
- Assessorar o Conselho de Alimentação Escolar - CAE (CFN Nº 465/2010, ART. 3º).

3.2 Desafios da agricultura familiar e sua contribuição na alimentação escolar

Apesar dos avanços e garantias de acesso em quantidades de alimentos, o que se tem debatido nos fóruns sociais em que se elaboram propostas para segurança alimentar é que, além das questões quantitativas, devem ser incorporadas as questões qualitativas e de soberania. Em suma, o envolvimento direto do agronegócio, definido pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA, 2011) como o ramo que compreende atividades econômicas ligadas, basicamente, a insumos para a agricultura, como fertilizantes, defensivos, corretivos, a produção agrícola, compreendendo lavouras, pecuária, florestas e extrativismo, a agroindustrialização dos produtos primários, transporte e comercialização de produtos primários e processados.

Com o PNAE todos os alunos da educação básica matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias conveniadas, são atendidos com recursos financeiros da União por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa, implantado em 1955, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e melhoramento do rendimento escolar dos alunos, assim como a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Se antes as crianças se alimentavam com enlatados cheios de conservantes e comidas processadas, sobretudo por causa do poder das grandes indústrias de alimentos, que sempre dominaram o setor com produtos altamente calóricos e menos nutritivos, hoje é possível ver em suas refeições frutas, hortaliças, verduras, dentre outros produtos saudáveis, inclusive regionais, que há tempos tinham se perdido nos hábitos locais.

Essa nova realidade é corroborada pelos relatórios do Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar CECANE/RS (2011) numa pesquisa realizada por Santos (2014) cujos dados estatísticos revelam:

1. Cereais, tubérculos e raízes, arroz branco, macarrão, batatas, pães e biscoitos, tiveram a maior oferta no cardápio da alimentação escolar nas escolas públicas;
2. As frutas atingiram índices de 70,5% em média em diversas regiões do País, com exceção do norte (53,5%). Ali observou-se a ausência de 37,2% de vegetais não folhosos e 90,1% de vegetais folhosos; O grupo das carnes e ovos teve ofertas mais significativas nos cardápios, ou seja, carne bovina (79,6%), frango (66,4%) e ovos (37%);
3. Em 72,2% dos cardápios encontrou-se a presença do leite e 10,6% de queijo, embora conste a presença em mais de 50% dos cardápios;
4. Nos temperos, o sal esteve presente na composição dos cardápios com uma média semanal de 1,9g;
5. Legumes como o feijão apareceu em 47,1% dos cardápios, a margarina em 31,8% e óleo de soja em mais de 90%;
6. Verificou-se uma elevada ingestão de conservas de vegetais e preparações salgadas (seletas de legumes, conservas de batata e cenoura, almôndegas, arroz à grega, formulados para risoto, carne bovina, de frango e suína enlatada), aproximadamente em 38,7% dos cardápios.
7. Concluindo, percebeu-se uma melhoria nos grupos alimentares nos cardápios das escolas públicas observando-se em 66,3% dos Estados e Municípios a aquisição de produtos da agricultura familiar para utilização na alimentação ofertada aos estudantes das escolas públicas.

Essa realidade começou com a agricultura familiar no Brasil no momento em que chegou à escola como uma política pública vinculada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) através da Lei 11.947 que entrou em vigor em junho de 2009. Trata-se do programa social mais antigo do governo federal brasileiro no país na área de alimentação e nutrição e considerado um eixo de políticas públicas nesse campo.

O PNAE tem disseminado na sociedade os princípios da promoção da alimentação adequada e saudável, e nos convoca a continuar enfrentando os enormes desafios para a

sua universalização. A produção familiar tem promovido uma verdadeira transformação, ao permitir que alimentos mais saudáveis e com forte apelo regional possam ser consumidos diariamente pelos alunos de todo país. Isso significa a melhoria na alimentação de aproximadamente 48 milhões de crianças e adolescentes Brasil afora.

3.3 Como os alimentos oriundos da agricultura familiar proporcionam uma alimentação saudável

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que também deve ser utilizado pela escola para se desenvolver um trabalho coletivo na direção de se construir uma mentalidade, cujas responsabilidades pessoais e coletivas deverão ser assumidas para execução dos objetivos estabelecidos em prol da comunidade escolar e população local.

Nesse sentido Triches & Kilian (2016) lembram que o processo de implementação do Artigo 14 da Lei nº 11.947/09 está estritamente relacionado à emergência de mudanças, de maneira que acaba por envolver as noções de interfaces, domínios e arenas, nos quais a consciência prática e discursiva dos atores é mobilizada para “impor” suas vontades e suas regras aos outros atores. Logo, no momento em que são estabelecidas interfaces entre os atores sociais, é possível se verificar os vários tipos de conhecimento existentes, os que surgem no encontro de horizontes, e como se efetiva a incorporação de nova informação e de novos marcos discursivos ou culturais.

O Ministério da Educação, através da criação das diretrizes que regem o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e consequentemente o PNAE e o CAE determina que o controle social venha ao encontro da necessidade de inovação, tornando-se para isso uma mudança na cultura política.

Trata-se de uma ação organizada, sistemática da sociedade civil sobre o Estado, de um direito público e subjetivo que não se limita ao atendimento dos direitos pessoais, cujo desenvolvimento do seu trabalho leva o controle social a uma luta constante contra o tradicionalismo de pessoas e setores - uma realidade presente em grande parte das fiscalizações no que se refere à aplicação de recursos públicos. Porém, é por meio deste rompimento e inserção de novas visões e interesses que se espera estar garantida a prática da cidadania com envolvimento e fiscalização (BRASIL, 2011).

FAO (2014) entende que através do controle social começa o processo de descentralização na gestão das escolas resultando numa maior aproximação das políticas e dos serviços públicos à população. Dessa forma, se evidenciar a atuação e pontos de vista de gestores, conselheiros e atores do processo de alcance de uma alimentação saudável através dos produtos da agricultura familiar, suas motivações, necessidades e interesses, dificuldades encontradas e estratégias utilizadas para implementação e execução do PNAE, é fundamental na medida em que são produzidos elementos para diminuir a distância e as diferenças que ainda existem na execução de programas e políticas públicas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando a forma como se dá a interação entre os entes envolvidos nos programas, agricultores e pedagogas, e buscando ainda levantar a sua percepção, os agricultores familiares foram questionados em relação a situações relevantes para o projeto, como, por exemplo, quanto tempo estão na propriedade. Apresentou-se nesse sentido uma associação positiva devido ao fato de que seis dos 10 agricultores familiares entrevistados, ou seja, 60% dos agricultores que comercializam para o programa estão há mais de 10 anos na propriedade. Alguns estudos relacionam também o PNAE ao PAA e afirmam que essa associação é alta, pois, segundo Campos (2013) os agricultores que vendem para o PNAE na maioria das vezes também comercializam via PAA.

No que tange à Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) a maior parte dos agricultores que vendem para o PNAE no município (54%) tiveram acesso a algum tipo de assistência técnica pelo órgão estadual responsável, o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), enquanto os agricultores que não vendem somente 39% tiveram acesso ao serviço.

Saraiva et al (2013) defendem que, na maioria dos pareceres emitidos pelos respectivos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) dos municípios, a principal justificativa utilizada para o não cumprimento dos 30% é a inviabilidade de fornecimento regular e constante dos alimentos, provavelmente influenciada pela falta de assistência técnica para os agricultores.

Na visão de Medina et al. (2015) os agricultores familiares que participam ativamente de alguma cooperativa não passam de 5% e concentram a maioria nos estados da região Sul. Em 2012, por exemplo, a região Sul concentrou foi detentora da maior parte dos recursos do PAA (39%) enquanto os piores valores ficaram com a região Norte (6%) e Centro Oeste (7%) (CONAB, 2008).

Souza Filho (2004) ressalta que somente 6,2% das propriedades brasileiras tiveram acesso à assistência técnica ocasional ou regular, De forma contrária a região Sul apresentou uma porcentagem de estabelecimentos agropecuários que tiveram acesso a ATER, dados do censo de 1995/1996, de 47%. Outro ponto contrastante, segundo Medina et al. (2015) é o fato de que, apesar da importância do sistema de irrigação para a produção de frutas e hortaliças, ela é praticamente ausente no Brasil, exceto na região sudeste.

Medina et al (2015) problematizam que, diante do perfil do agricultor familiar brasileiro, o acesso ao PNAE acaba restrito a um tipo de agricultor não predominante no país, mais característico dos agricultores sulistas, que possuem condições favoráveis para a agricultura moderna, enquanto a maioria se encontra em condições institucionais desfavoráveis para o próprio desenvolvimento.

Assim, mesmo que a pesquisa não tenha nos levado a todos agricultores familiares localizados na região de Mimoso do Sul-ES, 10 deles foram entrevistados em suas

propriedades e locais de trabalho, ou na própria Seme do município de Mimoso, quando apareciam, pôde-se perceber que a compra de alimentos de agricultores familiares para a alimentação escolar, conforme discutido, está alinhado ao paradigma instituído e influenciador da construção do PNAE como política pública da própria agricultura familiar.

Pela análise dos dados levantado nesse estudo, viu-se como necessário fortalecer os agricultores familiares locais pela influência social e sindical (em suas cooperativas) que possuem, assim como a necessidade de se garantir uma produção de alimentos de forma sustentável e possibilitar uma alimentação nutritiva para nossos alunos (um dos objetivos maiores da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional do governo).

Outro ponto fundamental a ser ressaltado é a importância de políticas públicas para os agricultores ainda não enquadrados dentro das normas do PNAE e são deixados à margem do processo pelo fato das políticas públicas idealizarem um perfil de agricultor familiar que não é o representante da agricultura familiar brasileira.

Observou-se no desenvolver deste estudo que o PNAE deve ter como objetivo maior oferecer alimentos saudáveis ao seu público-alvo original, os estudantes, lançando mão da compra da agricultura familiar como instrumento para que o objetivo seja alcançado.

Dessa forma, é preciso que os agentes locais envolvidos na área da educação (pedagogas), saúde e agricultura, devem incentivar agricultores familiares previamente aptos para a agricultura a fornecerem alimentos para a alimentação escolar.

No encontro com as pedagogas argumentei como se daria sua interação no programa e a fiscalização, em especial da parte nutricional, uma vez que o objetivo maior se fundamenta sobre o fornecimento de uma alimentação saudável, algo que só é possível através do fornecimento de uma dieta balanceada. Como resposta elas se prontificaram a checar a chegada dos alimentos na escola e acompanhar se o cardápio semanal construído pela nutricionista responsável está sendo seguido à risca no preparo da alimentação dos alunos.

Outro ponto importante ressaltado por mim foi que, na interação com os agricultores familiares, fosse feita ao menos uma visita mensal às propriedades para averiguar o uso excessivo de agrotóxicos, parte essencial para o desenvolvimento de hábitos mais saudáveis para os alunos. Argumentei que a visita informal das pedagogas, representando a escola, seria um indicativo da preocupação com o sucesso dessa parceria que tem como objetivo o fornecimento de produtos naturais e saudáveis.

Por fim, lembrei-me de incluir a oportunidade que é o atendimento a pais que ocorre constantemente na escola, para que elas, pedagogas, se disponham a perguntar sobre os hábitos alimentares dos alunos em casa, se os familiares têm notado as implicações positivas do projeto e seus efeitos, verificando assim se pais e mães tem se esforçado para dar seguimento em casa. Elas disseram estar à disposição nesse sentido e que aproveitarão a oportunidade para tais questionamentos e observações somando esforços para alcançar os objetivos deste programa.

Em relação ao PPP, discutiu-se com as pedagogas presentes a possibilidade de se inserir pontos importantes para o ano de 2019.

Ficou decidido que a parceria entre agricultores familiares e a escola, muito bem aceita pelas pedagogas, deveria ser somada ao envolvimento de vários parceiros num Projeto voltado para a educação alimentar e o desenvolvimento de hábitos mais saudáveis para nossas crianças através da inserção de produtos naturais oriundos da agricultura familiar.

5 | CONCLUSÃO

As características dos agricultores familiares que vendem para o PNAE no município de Mimoso do Sul no estado do Espírito Santo incluem o fato de serem cooperados, terem estudado até o ensino médio, com idade de até 60 anos de idade, não possuírem atividades fora da propriedade, estarem a mais de 10 anos na propriedade, com localização não mais que 20 Km de distância do município, possuírem hortifrúti como principal atividade produtiva, sistema de irrigação, acesso à assistência técnica nos últimos dois anos e terem carro ou moto.

Sabe-se que a maioria dos agricultores familiares brasileiros não possui essas características, mais comuns entre os agricultores familiares do sudeste e sul. Daí, com o intuito de se diminuir a distância entre o PNAE e os agricultores familiares é fundamental a implementação de políticas públicas que sejam adequadas à realidade dos nossos agricultores, com ações que possibilitem uma estrutura para auxiliá-los no alcance do PNAE.

Neste estudo foi possível caracterizar a participação da agricultura familiar na defesa da alimentação escolar saudável no município de Mimoso do Sul - Espírito Santo, pautado sob reflexões geradas a partir do estudo do da produção de alimentos gerados pela agricultura familiar subsidiados por meio do programa PNAE uma política pública desenvolvida pelo governo federal.

É obvio que os benefícios em longo prazo do PNAE que atuam no processo de transformação do sistema produtivo, através dos subsídios que promovam o crescimento do plantio e da produção, da introdução da cultura de novos produtos e a perspectiva de ampliação da área para o cultivo de produtos voltados ao abastecimento dos parceiros são um diferencial para a relação com o agricultor familiar.

Numa análise mais detalhada das forças do programa, percebeu-se que os subsídios financeiros que ele proporciona são a base para que haja condições de permanência na atividade, visto que a comercialização dos produtos e o lucro oportunizado levam segurança aos participantes. Mesmo com as fraquezas encontradas no conjunto de indicadores, as forças e oportunidades existentes no programa fazem frente com a valorização da produção e da propriedade rural, distribuição de renda e investimento no comércio local fortalecendo

o sistema econômico do município, além do comportamento ético em relação ao meio ambiente.

Em relação aos sujeitos envolvidos, pedagogas e agricultores, sua percepção foi levantada através da aplicação de um questionário, para ser aplicada na implementação de uma alimentação saudável no ambiente escolar favorecendo nossas crianças, inclusive na estimulação de hábitos saudáveis.

No processo de contextualização pôde-se perceber a importância substancial dos programas de incentivo à alimentação escolar voltada para os princípios da segurança alimentar e nutricional, principalmente por parte das crianças atendidas.

No diálogo com as pedagogas sobre a forma como deve se dar a interação entre os envolvidos nos programas, observou-se que sua percepção sobre situações relevantes para o projeto, destaca que a parceria entre agricultores familiares e a escola é parte essencial para o processo de educação alimentar e o desenvolvimento de hábitos mais saudáveis para nossas crianças por intermédio ao fornecerem produtos naturais oriundos da agricultura familiar.

As pedagogas se comprometeram a somar esforços e dar ênfase ao papel da agricultura familiar na promoção da alimentação saudável na rede municipal de educação de Mimoso do Sul-ES, através do devido suporte pedagógico, da implementação de projetos no ambiente escolar voltados para a alimentação saudável e a devida fiscalização do fornecimento da merenda dentro dos padrões nutricionais condizentes com os objetivos deste programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. [Internet]. 2011. [acessado 2018]. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/consea-2>

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da Alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 2, 2009.

_____. O Papel do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Manual de instruções operacionais para nutricionistas vinculados ao PNAE. [organizadores Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos et al. - 2. ed. - Brasília: PNAE : CECANESC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar – Conselho de Alimentação escolar (CAE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-conselho-de-alimentacao-escolar>>. Acesso em 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 01, 16 jan. 2003. Estabelece critérios para o repasse dos recursos financeiros à conta do PNAE - previstos na medida provisória nº 2, de agosto de 2001. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/index.html>>. Acesso em 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Ministério da Educação. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao> >. 2009. Acesso em 2018.

_____. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar do Estado de Santa Catarina (CECANE-SC) – Subcoordenação de Pesquisa - Relatório Final do Plano de Trabalho 2011/2012: “Publicações Científicas Acerca do PNAE”. Florianópolis, dezembro de 2013. <http://www.cecanesc.ufsc.br>. Fonte de acesso: CGPAE/ FNDE.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Contabilidade e Acompanhamento de Prestação de Contas (CGCAP). Dados em planilhas extraídas do Sistema de Gestão de Prestação de Contas, referentes às compras da agricultura familiar efetuadas por estados e municípios, com recursos do PNAE, e registrados nas prestações de contas dos exercícios de 2011, 2012 e 2013. <http://www2.planalto.gov.br>. 2014

CAMPOS, R. A. Agricultura familiar e políticas públicas: avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE no município de Campina da Lagoa/PR. Curitiba, 53 f. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação Gestão Pública Municipal, Modalidade de Ensino a Distância), Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR -Campus Curitiba, 2013.

CONAB. Relatório de Gestão da Superintendência Regional da Companhia Nacional de Abastecimento – Conab, no Estado do Mato Grosso (Sureg-MT). (2008). Disponível em: http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/image.pdf.

FAO. Food and Agricultural Organization. Alimentar o mundo, cuidar do planeta. Montevideo: FAO, 2014.

FAO. Food and Agriculture Organization. The State of Food Insecurity in the World: Eradicating World Hunger – Key to Achieving the Millenium Development Goals. Rome: FAO; 2005.

MEDINA, G; ALMEIDA, C; NOVAES, E; GODAR, J; POKORNY, B. Development conditions for family farming: Lessons from Brazil. World Development, 2015.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. Plano Agrícola e Pecuário 2011-2012/Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Política Agrícola. – Brasília: Mapa/SPA, pág. 92. ISSN 1982-4033, 2011.

SANTOS, O. O. N. Alimentação na escola pública: a presença da agricultura familiar. Dissertação apresentada ao Centro Universitário Unieuro, como requisito parcial do Curso de Mestrado em Ciência Política, para obtenção do título de Mestre, 2014.

SARAIVA, E. B; SILVA, A. P; SOUZA, A; CERQUEIRA, G. F; CHAGAS, C. M; BERTOLIN, M. N. Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Ciência e Saúde Coletiva (Impresso), v. 18, p. 927-935, 2013.

SCHNEIDER, M. J. A Participação Da Agricultura Familiar na Defesa do Direito à Alimentação Escolar Saudável no Município de Missal – Paraná. Dissertação apresentada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Desenvolvimento Rural Sustentável, área de concentração “Desenvolvimento Rural Sustentável”, para obtenção do título de Mestre, 2014.

SOUZA FILHO, H; BUAINAIN, A. M; GUANZIROLI, C; BATALHA, M. O. Agricultura Familiar e Tecnologia no Brasil: características, desafios e obstáculos. In: XLII Congresso da Sober, 2004, Cuiabá. Anais do XLII Congresso da Sober, 2004. v. 1. p. 1-20.

SOBRE O ORGANIZADOR

ELÓI MARTINS SENHORAS - Professor associado e pesquisador do Departamento de Relações Internacionais (DRI), do Programa de Especialização em Segurança Pública e Cidadania (MJ/UFRR), do Programa de MBA em Gestão de Cooperativas (OCB-RR/UFRR), do Programa de Mestrado em Geografia (PPG-GEO), do Programa de Mestrado em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF), do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPG-DRA) e do Programa de Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Economia. Graduado em Política. Especialista pós-graduado em Administração - Gestão e Estratégia de Empresas. Especialista pós-graduado em Gestão Pública. Mestre em Relações Internacionais. Mestre em Geografia - Geoeconomia e Geopolítica. Doutor em Ciências. *Post-Doc* em Ciências Jurídicas. *Visiting scholar* na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na University of Texas at Austin, na Universidad de Buenos Aires, na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México e na National Defense University. *Visiting researcher* na Escola de Administração Fazendária (ESAF), na Universidad de Belgrano (UB), na University of British Columbia e na University of California, Los Angeles. Professor do quadro de Elaboradores e Revisores do Banco Nacional de Itens (BNI) do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) e avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Professor orientador do Programa Agentes Locais de Inovação (ALI) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RR) e pesquisador do Centro de Estudos em Geopolítica e Relações Internacionais (CENEGRI). Organizador das coleções de livros Relações Internacionais e Comunicação & Políticas Públicas pela Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem como colunista do Jornal Roraima em Foco. Membro do conselho editorial da Atena Editora.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultura familiar 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295

AIDS 166, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Alfabetização 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Aluno 6, 20, 21, 127, 128, 131, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 153, 163, 164, 214, 215, 216, 219, 220, 227, 228, 230, 231, 248, 255, 261, 262, 268, 269, 270

Angola 4, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30

Aprendizagem 1, 5, 6, 9, 17, 19, 20, 21, 23, 61, 98, 126, 127, 128, 129, 133, 136, 137, 148, 158, 196, 198, 207, 210, 211, 216, 217, 238, 240, 241, 242, 244, 247, 253, 255, 259, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 285, 286, 288

Argentina 38, 49, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

Atenção primária 201, 202, 206, 208, 210

Autoconceito 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31

B

BNCC 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154

Brasil 2, 3, 4, 5, 6, 8, 21, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 131, 132, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 165, 193, 195, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 214, 215, 218, 219, 222, 223, 224, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 247, 248, 251, 252, 258, 259, 274, 275, 278, 279, 281, 282, 286, 287, 289, 290, 291, 294, 295

C

Chile 32, 34, 35, 37, 38, 39, 50, 51, 52, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 71, 87

Colômbia 4, 98

Congo 3, 4, 5

Criança 2, 3, 4, 6, 16, 20, 127, 128, 140, 141, 143, 144, 211, 250

Curso 6, 56, 92, 99, 101, 108, 109, 113, 115, 119, 135, 136, 149, 150, 152, 154, 160, 167, 168, 173, 178, 195, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 249, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 278, 279, 280, 282, 295

D

Discente 136, 246, 249

Divulgação científica 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165

Docente 21, 25, 30, 43, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 94, 98, 105, 109, 110, 111, 112,

114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 130, 156, 164, 170, 199, 201, 207, 219, 228, 229, 231, 232, 255, 261, 262

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 30, 31, 88, 90, 91, 97, 98, 107, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 188, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 217, 218, 219, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 242, 244, 247, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296

Educação do campo 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educadores 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 49, 71, 83, 84, 86, 88, 148, 163, 195, 198, 262, 277

Ensino 5, 7, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 61, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 137, 147, 148, 149, 150, 154, 156, 158, 159, 163, 164, 165, 181, 182, 194, 196, 197, 198, 201, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 253, 254, 255, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 286, 293, 295

Envolvimento 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 135, 136, 163, 208, 209, 247, 269, 284, 288, 290, 293

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 17, 20, 21, 23, 30, 31, 126, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 153, 154, 159, 161, 165, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 214, 219, 245, 246, 248, 249, 251, 253, 254, 258, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296

Escrita 33, 34, 37, 57, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 156, 157, 264, 265

Espanha 27, 107

Estudante 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 151, 154, 208, 218, 220, 226, 239, 243, 265, 267, 269

Experiência 9, 93, 94, 125, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 161, 195, 196, 197, 201, 204, 206, 207, 209, 215, 236, 238, 245, 248, 256, 274, 280, 285

F

Família 2, 3, 16, 128, 132, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 202, 203, 206, 208, 211, 215, 226, 248, 285

Fisioterapia 211, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252

Formação 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 107, 125, 126, 130, 131, 135, 136, 149, 153, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 183, 185, 188, 190, 191, 201, 203, 206, 207, 210, 211, 228, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 276, 277, 278, 279, 280, 286, 288

G

Gerenciamento de projetos 181, 182, 183, 185, 186, 193, 194

Gestores 135, 136, 137, 138, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 203, 204, 206, 208, 209, 231, 237, 290

Globalização 107

H

História da ciência 254, 255, 258, 260, 261, 262, 263

HIV 195, 196, 197, 198, 199

I

Infância 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 258

L

Letramento 125, 126, 127, 129, 130, 131

Lixo eletrônico 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155

M

Medicina 14, 203, 210, 211, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234

Metodologias ativas de aprendizagem 264, 266, 267, 268, 269, 272

México 9, 10, 14, 40, 41, 42, 49, 71, 72, 87, 88, 98, 296

P

Políticas públicas 7, 8, 39, 76, 133, 202, 204, 205, 211, 243, 262, 275, 276, 277, 279, 282, 283, 284, 285, 289, 290, 292, 293, 295, 296

Pré-vestibular social 213, 214, 215, 217, 218

Professor 6, 7, 23, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 131, 135, 136, 143, 144, 145, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 213, 214, 216, 239, 241, 242, 246, 249, 255, 258, 261, 262, 267, 269, 270, 296

Programa 1, 10, 11, 12, 13, 17, 24, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 50, 54, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 87, 106, 107, 108, 110, 114, 115, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 166, 167, 168, 201, 204, 209, 219, 253, 266, 268, 274, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296

Projeto 3, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 185, 186, 195, 197, 198, 199, 203, 207, 208, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 236, 238, 244, 246, 249, 250, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 293, 294

Pronera 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

R

Refugiado 1, 5, 6, 7, 8

Religião 236, 238, 239, 242, 243, 244, 261

Retenção 219, 220, 221, 222, 230, 232, 233, 234

S

Satisfação 17, 20, 24, 25, 28, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 219, 221, 229, 230, 231, 232, 235, 240, 241

Saúde 133, 135, 136, 146, 148, 151, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 226, 229, 248, 250, 251, 252, 282, 283, 285, 286, 287, 292, 295

Seminário 136, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 251

T

Tecnologia 21, 97, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 213, 214, 233, 246, 247, 254, 260, 262, 263, 265, 273, 274, 276, 279, 281, 282, 295, 296

Titulação 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97


Trabalho 1, 3, 5, 6, 16, 17, 22, 24, 26, 29, 30, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 129, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 146, 149, 157, 158, 160, 164, 165, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 193, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 229, 232, 235, 236, 240, 247, 248, 250, 251, 255, 259, 260, 262, 264, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 279, 280, 284, 288, 290, 292, 295

U

Universidade 1, 9, 15, 20, 21, 22, 30, 61, 92, 98, 135, 136, 147, 156, 160, 165, 199, 201, 204, 213, 214, 216, 217, 227, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 245, 253, 264, 266, 271, 273, 278, 295, 296


V

Vulnerabilidade 61, 207, 287

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

 **Atena**
Editora
Ano 2021

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

 **Atena**
Editora
Ano 2021