



Daniele Lopes Oliveira
Vinicius Seabra

ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO

NA PRÁTICA DOCENTE

**EDUCAÇÃO,
TRANSFORMAÇÃO E
INCLUSÃO NA PRÁTICA
DOCENTE**

Daniele Lopes Oliveira
Vinicius Seabra
[Organizadores]

**EDUCAÇÃO,
TRANSFORMAÇÃO E
INCLUSÃO NA PRÁTICA
DOCENTE**

Copyright © dos autores e autoras

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores e autoras.

Daniele Lopes Oliveira; Vinicius Seabra (orgs.)

Educação, transformação e inclusão na prática docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 248 p.

ISBN 978-65-86101-67-6

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Metodologias Ativas. 5. Prática Escolar. I. Autores. II. Organizadores III. Título.

CDD – 370

Correção: Mariana Carolina Caetano de Araújo

Revisão: Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Capa: Lelio Ribeiro

Diagramação: Hélio Pajeú

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	25
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS ATIVAS: estudo de caso da Faculdade Piracanjuba	27
Milton Justus	
Daniele Lopes Oliveira	
PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EJA- TEC	37
Leoneide Paula da Costa	
Cinthia Maria Felicio	
Júlio César Ferreira	
VIOLÊNCIA ESCOLAR: ação afirmativa da Faculdade de Piracanjuba ..	61
Mariana Carolina Caetano de Araújo	
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O SILENCIAMENTO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS SURDOS	79
Meire Luce Gomes	
DEPRESSÃO INFANTIL: uma perspectiva psicopedagógica	97
Nara Núbia da Costa Pimentel	
Fernanda Galdino da Silva	
O SENTIDO DE ENSINAR EM TOMÁS DE AQUINO	111
Diane Ângela Cunha Custódio	
Teresa Cristina Barbo Siqueira	
ELEMENTOS DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .	125
Nelson Batista Leitão Neto	
Fabriccio Dias Canhete	

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: <i>um estudo da pedagogia moderna</i>...	145
Lanuzza Gama Cruz	
DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA.....	175
Daniele Lopes Oliveira	
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS CLÁSSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO	185
Fabíola de Souza Melo	
RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	191
Marcelo Mazza	
APRENDER A INVESTIGAR EN EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO, EN CONTEXTOS INTERCULTURALES, UNA EXPERIENCIA DE POSGRADO ENTRE MÉXICO Y BRASIL	209
Antonio Carrillo Avelar	
Leticia Vega Hoyos	
Luis Alfredo Gutiérrez Castillo	
Esteben Rodríguez Bustos	

PREFÁCIO

Apoyar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es entrar en el proceso de crearlo, un proceso de lucha profundamente anclado en la ética. Una lucha contra cualquier tipo de violencia, contra la violencia sobre la vida de los árboles, de los ríos de los peces, de las montañas, de las ciudades, sobre las huellas físicas de las memorias culturales e históricas; sobre la violencia ejercida sobre los débiles, sobre los indefensos, sobre las minorías ultrajadas; contra la violencia que sufren los discriminados, no importa la razón de la discriminación. Una lucha contra la impunidad que en este momento se fomenta entre nosotros el crimen, el abuso el desprecio hacia los más débiles, el desprecio ostensible hacia la vida (Paulo Freire)

Las relaciones entre las políticas públicas en América Latina y las instituciones públicas no están exentas de muchas de las tensiones que marcan históricamente la vida social contemporánea: acuerdos, innovaciones, conflictos, continuidades, entre otros. En otras palabras, el mundo está cambiando y en consecuencia las instituciones educativas advierten la necesidad de participar en estos procesos de transformación.

Por ejemplo, en la actualidad, vivimos en una época de conflictos de paradigmas, positivista, mecanicista ahora lo que se intenta tener una visión holística, más integral, más compleja que promueva una nueva conciencia humana, con orientación planetaria (MORÍN, 1994). Hoy se pretende no solo hacer un cambio de paradigmas, en la ciencia, sino en el más amplio sentido social y ético¹. Lo que significa tener una constelación de principios filosóficos, valores, percepciones y práctica socioculturales comprometidos con un quehacer comunitario. Es decir, se está

¹ [...] El proceso educativo es sobre todo ético. Exige de nosotros constantes pruebas de seriedad. Una de las buenas cualidades de un profesor, es darle testimonio a los alumnos que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer y que el error es un momento de la búsqueda del saber (FREIRE, 2013).

planteando una particular visión de la realidad que, a su vez, sea la base del modo en que dicha comunidad se organiza. No debemos olvidar que lo alternativo, lo nuevo, no es una nueva herramienta, sino una forma diferente de ver el mundo.

Esta manera diferente de ver la realidad significa pensar en los demás, en nosotros mismos, es decir implica un cambio a fondo de nuestra mirada, en nuestras concepciones. Toda la vida y todos sus problemas están interconectados, y no se puede decir que son interdependientes o que debe existir otras lógicas, otras formas de ver el mundo natural y social. En otras palabras, hoy se está poniendo en juego otra forma de pensar. Todos estamos de acuerdo, que es fundamental un cambio radical en nuestras formas de ver la realidad y la forma de hacer las cosas. Consecuentemente, todo ello requiere cambios profundos en nuestros valores, en nuestras prácticas identitarias y culturales más arraigadas. Por lo tanto, se plantea un mayor compromiso con la convivencia, la cual genere profundas conexiones con toda la humanidad, con todos los seres vivos, con el planeta Tierra y el cosmos en general. Lo cual implica pasar definitivamente a una nueva preparación académica que coadyuve a una mayor solidaridad, a un mayor cuidado de la naturaleza y en general tener un compromiso ético con la sociedad.

El desafío de la globalidad es, por lo tanto, al mismo tiempo el desafío de la complejidad. En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes. Ahora bien, los desarrollos de nuestro siglo y de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y con mayor frecuencia y de manera cada vez más ineluctable con los desafíos de la complejidad (MORÍN, 1999, p. 14).

Tanto el Estado a través de sus políticas educativas y las instituciones académicas construyen ideas y prácticas a cerca de lo

que hay que hacer. Sin embargo, hoy existe la pregunta de los deberes de ambas instituciones. La pregunta ahora es ¿qué hay que cambiar?; ¿a quién le toca esta responsabilidad?; ¿con que enfoques y metodologías trabajar?; ¿cómo reorientar el tiempo en las aulas?; ¿cómo posicionan más la tarea del aprendizaje en la era digital?; ¿cómo mejorar la actitud de sus actores?; ¿cómo influyen las relaciones socio económicas y culturales en estos cambios?; ¿cómo asumir la incertidumbre y la complejidad? Entre otras.

Esta dicotomía entre el ser y el deber ser invade todos los territorios en la vida social, pero difícilmente pueden encontrarse ejemplos tan extremos como en educación. Los descubrimientos y resultados, por supuesto que provisionales y parciales de las investigaciones en ciencias de la educación no parecen ni siquiera inspirar e iluminar las prácticas pedagógicas convencionales (PÉREZ GÓMEZ, 2012, p. 14).

En otras palabras, el mundo está cambiando y en consecuencia las instituciones educativas hoy se advierten varias tensiones en las relaciones académicas y sociales cotidianas. El no cumplimiento de estas obligaciones en muchos planteles educativos es vivido como desconcierto y mucha preocupación. Porque se supone que en estos espacios académicos sus docentes se encuentran con una formación profesional que en teoría los habilita para resolver estas problemáticas.

Sin embargo, en los hechos no es así, por lo tanto, esto se ha considerado importante y consecuentemente traer a la mesa de los debates, su tipo de formación, porque lejos de dar por sentado esto, hay que superarlo en los hechos. Los docentes, por su parte, está obligado a tener una profesionalización tal, que le permita enfrentar estos nuevos planteamientos con un sentido crítico y actúe de tal manera que se promueven cambios en la vida académica de los planteles. pero sobre todo que se asuma la importancia del fomento de los llamados temas emergentes (QUINTANA y APARICIO,

2015)² en la educación, entre los que destacan la diversidad sociocultural e interculturalidad y la diversidad de capacidades, los avances en las tecnologías, entre otros.

Desde la visión del Estado, la sociedad civil y los padres de familia, se pide que los docentes deben de situarse en el contexto actual marcado por profundos cambios sociales y por la fragilización que hoy viven muchas nuevas relaciones sociales. Pero también constituye una preocupación que encierra varios sobres entendidos. Una buena educación supone que los profesores, están bien formados y que manejan muchos de los principios pedagógicos, psicológicos y educativos innovadores, los cuales son bien “conocidos” y “aceptados”, y “acordados por ellos. Aunque, por otra parte, se supone que éstos, están bien pagados y que poseen todas las condiciones para actualizarse, investigar, preparar sus clases, dar acompañamiento tutorial, evaluar a grupos numerosos entre otros, (lo cual está muy lejos de ser realidad).

El desarrollo del pensamiento crítico no se agota o se restringe en la capacidad de superar los límites disciplinarios, ni siquiera en el reconocimiento de la complejidad de lo real (en descubrir esas complejidades), tiende a realizarse, de manera más plena, cuando puede actuar sobre las realidades complejas. La utopía se convierte en política que transforma en imposibilidad (en el contexto del orden establecidos) en posibilidades de potenciación del sujeto (al transformar lo inacabado de la realidad) (GANDARILLA, 2014, p. 26).

En las instituciones educativas se ve todavía normal que sus docentes sigan trabajando didácticamente, con fundamentos epistémicos o académicos que en los hechos han sido superados. Muchos docentes consideran indispensable, seguir laborando en la

² Temas emergentes en educación, se entiende la capacidad prospectiva a la respuesta en el tiempo a cambios teóricos, conceptuales o paradigmáticos que se han manifestado o que están por ocurrir. Llamaremos temas emergentes a los que dan cuenta de novedades fácticas o teóricas, escasamente tratadas y cuyo ulterior desarrollo conducirá a una definición nueva del campo de estudio (ROJAS, 2015, p. 15).

comprensión, de un saber mono disciplinario toda poderoso que es capaz de centrar la interpretación y la argumentación de los diversos contextos sociales y naturales; desconociendo el dominio de las interacciones de nociones abstractas de convivencia, género, inclusión, diversidad y derechos humanos entre otros. Al sistema educativo hoy le compete atender de manera más crítica el conocimiento relacionado con el ideal del saber trabajado a través de disciplinas como se puede apreciar todavía, en la existencia de muchos planes de estudio que tienen un carácter fragmentario. Esto es preocupante, tomando en cuenta que las instituciones educativas están comprometidas con la interpretación de una realidad contextual multicausal que viven muchos estudiantes.

Por más que este inserta en un conjunto más vasto una disciplina, tiende naturalmente hacia la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías propia, La organización disciplinaria se instituyó en el siglo XIX, especialmente en la formación de las universidades modernas, luego se desarrolló durante el siglo XX, con el surgimiento de la investigación científica. Quiere decir que las disciplinas tienen una historia: nacimiento, institucionalización, evolución, envejecimiento, etc.; por lo tanto, la disciplinas se incluyen en la sociología de las ciencias y en la sociología de conocimiento (MORÍN, 1999, p. 115).

En ese contexto resulta poco satisfactorio, advertir que varios países en América Latina, articulados Banco Mundial y Banco Interamericano de desarrollo, promueva la implantación de estándares básicos de calidad académica, con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad personal y laboral.

Sin embargo, se le olvida vivir en sociedad y participar en ella, no toda la población tiene los mismos intereses de desarrollo ni tampoco se encuentra en igualdad de condiciones. Al integrar al discurso de la educación el concepto de competencias por

competencias, sin un vínculo social y político, se suma a un término más a la cadena de denominaciones de la educación de corte neoliberal. No obstante, esta postura teórica no encuentra correlato en el reconocimiento de los derechos de los otros. En consecuencia, los conflictos la decisión final adoptada a través de procedimientos formativos en esencia se encuentra creando conflictos es casi siempre violentada o desafiados en el contexto de la diversidad cultural y en la diversidad de capacidades humanas.

Como se puede apreciar la escuela en su cotidianidad se encuentra en tensión permanente entre el discurso de fomento a la homogenización y el apoyo a la diversidad sociocultural con un enfoque centrado en competencias, el cual con frecuencia se imparte de manera más abstracta y libresca que en los hechos es contradictoria con sus propios postulados del enfoque y con la experiencia diaria individual y colectiva de los pueblos originarios. La colectividad y la familia; es un espacio donde contrasta el esfuerzo por hacer del currículo y de sus dispositivos enseñanza para promover modos y estilos de convivencia no violentos que se encuentra enfrentado a prácticas de muchos de los medios de comunicación e información que con frecuencia enseñan que la violencia como algo rentable porque se pueden obtener recursos económicos de manera sencilla y porque, en más de una ocasión, resulta normal convivir con este tipo de prácticas por los niveles de corrupción que existen en muchas dependencias públicas de impartir justicia. ingenuo someterse a las reglas del juego.

El agregado sucesivo de desigualdad, violencia, narco tráfico, corrupción e impunidad que mantiene varios países en América latina, refuerza constantemente las especificidades de la condición de desigualdad económica para distintos sectores de la población entre los que se destacan los pueblos originarios. El Estado a través de sus prácticas de planeación curricular persiste también la idea de negar la existencia de un conflicto sociocultural, para lo cual estableció Universidades y Escuelas normales exclusivas y aisladas para este sector de la población. Asimismo, últimamente ha modificado diversas leyes a favor de este sector social. Situación que

en los hechos son prácticas de discriminación y exclusión. Mientras en las aulas se sigue trabajando de la misma manera de siempre.

En México, la creación de instituciones de educación intercultural tiene como antecedente movimientos sociales que reclaman los derechos de los pueblos indígenas. Niños y jóvenes de regiones rurales o pertenecientes a grupos indígenas permanecían excluidos de los espacios educativos, debido a que el proyecto educativo mexicano había operado con la idea de construir una identidad nacional, homogenizando las culturas existentes, erradicando prácticas, lenguas y tradiciones de los pueblos originarios (MATEOS y DIETZ, 2014, p. 46).

Por otra parte, se insisten en que los acontecimientos que se dan en las instituciones educativas de discriminación niños y jóvenes con capacidades diferentes o especiales y violencia de género son reflejos de la dinámica social y familiar, donde el Estado nada tiene que ver: consecuentemente se considera que los planteles educativos están obligados a poner prácticas de convivencia e inclusión, que apoyen con esta problemática. Sin embargo, este quehacer que hoy se da en las instituciones es insuficiente, ya que el estilo educativo cimentado por el Estado en otros tiempos de promover premisa homogenizantes, fragmentarias con roles sociales, claramente delimitados, ocasionan que esta tarea en los hechos sea muy difícil de cumplir.

Sin embargo, hoy los padres de familia viven un sentimiento mayor incertidumbre que se da al interior de estos espacios educativos es que todo está cambiando. Por ejemplo, en relación con sus prácticas sociales cotidianas estas se están modificando, como los deberes económicos y tareas hogareñas que en otras épocas estaban claramente definido, también se están redefiniendo. Con la mayor difusión de los derechos humanos en los diferentes entornos, esto ha implicado también que los centros educativos hoy revaloren más sus funciones de respeto a la diferencia.

Actualmente en algunas escuelas del nivel básico se está pidiendo a los padres de familia que reconsideren su función de deshacerse de sus hijos para llevarlos a las instituciones educativas para que los docentes se hagan cargo de su formación, aludiendo que esta es su tarea social, sin embargo, a éstos se les pide un mayor compromiso en los trabajos académicos asignados por sus profesores.

Un sentimiento generalizado hoy es que, dentro y fuera de la escuela, algún tipo de orden se ha alterado. También con referencia a las familias. Como tantos educadores lo expone, las familias son otras y cambiaron mucho (SANTILLÁN, 2009, p. 14).

Las relaciones familiares, han cambiado de manera radical por ejemplo Santillán (2009) destaca que hoy es común encontrarse matrimonios heterosexuales viviendo de manera normal bajo un mismo techo padres e hijos. También en los medios es común escuchar el incremento de feminicidios, el cual es muestra de las rupturas de los roles tradicional, en donde en otra época se veía normal la delimitación de roles. Sin embargo, hoy se destaca que en otras épocas se veían situaciones de maltrato, como algo normal, sin embargo, hoy se han incrementado porque hay más igualdad económica y de formación académica entre los géneros, lo cual implica una resistencia natural a cambiar los roles sociales.

La novela y las películas nos permiten ver las relaciones del ser humano con el otro, con la sociedad con el mundo. La novela de fines del siglo XIX y la filmografía del siglo XX nos transportan a través de la historia y de los continentes, a la guerra y la paz. Y el milagro de una gran novela como de una gran película consiste en revelar la universalidad de la condición humana sumergiéndose en la singularidad de los destinos individuales localizados en el tiempo y en el espacio (MORÍN, 1999, p. 46).

Por otra parte pensar que los estudiantes, hoy tienen características uniformes como se especulaba en otras épocas y que su función era anotar y cumplir con lo que al profesor se le ocurría,

hoy se olvida que los niños y jóvenes son otros, ahora varios de ellos tienen acceso a muchos medios de comunicación e información y consecuentemente cuentan con sinnúmero de habilidades académicas, como saber buscar información, facilidad para leer y escribir rápidamente, están actualizados en diversos programas digitales, temas académicos, entre otras cualidades.

El mundo contemporáneo lo que importa no es tanto el volumen de conocimientos acumulados sino lo que cada uno es capaz de hacer con ello, no tanto la retención memorística de una amplia gama de hechos científicos o históricos sino la capacidad y el deseo de utilizar el método y el espíritu científico, para hacerse preguntas relevantes, formular hipótesis, recoger evidencias, analizar, proponer, experimentar y crear (PÉREZ GÓMEZ, 2012, p. 20).

Por tal motivo el maestro ahora requiere tener la mirada en otras preocupaciones como el lograr que sus estudiantes, posean un pensamiento crítico, creativo, y reflexivo sobre su contexto; sobre cuestiones actuales y relaciones sociales; que tengan un desarrollo armónico de sus emociones y habilidades académica; que posean un desarrollo de su identidad social y profesional; un sentido a la tarea educativa asignada; pero sobre todo, actitudes y valores que le permitan tener un compromiso académico, ético, social y político.

De hecho, los proyectos de reformas actuales en torno de este agujero negro que sigue siendo invisible. Solo sería visible si se hubiesen reformado las mentes. Y aquí llegamos a un punto muerto: no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentes sino se reformaron previamente las instituciones (MORÍN, 1999, p. 103).

En otras palabras, estos cambios y búsqueda de innovación van más allá que estos impulsos circunstanciales que marcan nuestros tiempos. Requiere ahora conocer diversas experiencias tecnológicas y académicas que tienen sus estudiantes con miras a favorecer nuevos hábitos intelectuales, que los preparen para un

diferente escenario donde ahora todo es más sencillo y práctico, pero al mismo tiempo, es más complejo por sus influencias globales que difunden los medios. Circunstancia que, al mismo tiempo, lo convierten un quehacer normal ya que muchos niños y jóvenes están llenos de aparatos. Consecuentemente, se requiere que sus docentes tengan a su vez altos niveles de creatividad, conocimiento y habilidades para reconstruir y construir nuevas formas de pensar a convivir través de estos medios. Se requiere también de un saber arriesgarse a desenvolverse en estos contextos de incremento y cambio constante de tecnologías digitales.

En la última década ha tomado gran fuerza el concepto de convivencia escolar, en muchos casos es utilizado como subordinado al de violencia y, por tanto, se le reduce a una vía remedial o de prevención de este fenómeno, sin embargo, implica analizar las formas cotidianas de trabajo de los docentes y las formas de convivencia de los estudiantes. Desde este enfoque, el fomento a la armonía escolar deber ir más allá de una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas (FULLAN y HARGREAVES, 2001).

Desde otra perspectiva, es importante definir a la convivencia como todas aquellas acciones de corte pedagógico y didáctico que permiten que los docentes y estudiantes puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos que ayuden a construir una cultura para la paz (GOROSTIAGA, 2000). La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influya sobre éstas. Esta manera de búsqueda, teórica y filosófica de generar una convivencia positiva es una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (GOROSTIAGA, 2000).

Con base en términos similares, la convivencia en espacios educativos, es la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. No se limita a la relación entre las

personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (TOURAINÉ, 1997).

Las instituciones educativas, actuales atraviesa una grave crisis de convivencia y falta de respeto a los derechos humanos. Los niveles de violencia, inseguridad y criminalidad que afectan todos los ámbitos de la vida pública y privada, dan cuenta de un alto grado de descomposición social y, a la vez, de la condición de fragilidad en que se encuentran actualmente nuestras instituciones en diversos aspectos relacionados con la cultura de la legalidad.

De ahí la importancia de posibilitar un enfoque inclusivo³ como respuesta a la orientación de unas sociedades en las que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho como seres humanos (ECHEITA, 2006), la educación centrada en la inclusión es un medio para que la sociedad aprendan a respetarse y relacionarse de una manera armónica con los distintos sectores de su vida cotidiana.

La educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad cultural y de capacidades, porque lo normal es el respeto a la diversidad en la vida cotidiana ya que diferencia de la existente en esta han coexistido en todos los niveles de competitividad y de descalificación. Aquí los importantes eran los blancos de piel, los altos promedios, los que tenían más recursos económicos, los que tenían mejor posición social entre otros. Sin

³ Desde la lógica del positivismo de fragmentar el conocimiento, y las habilidades de las algunas personas, muchas personas fueron sometidas a la exclusión social, ya sea por deficiencias cognoscitivas, físicas, religiosas, económicas, de pensamiento, entre otras. Lo anterior les ha negado un desarrollo integral, a varios sectores de la población creando brechas que divide la sociedad en dos, los incluidos y los excluidos. Con el enfoque inclusivo se le busca dar voz, aquellos grupos que en otras épocas han sido silenciados (RAMÍREZ, 2017).

embargo, hoy una de las tareas urgentes en las instituciones educativas es transformarse y eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y de respuestas a la diversidad en raza, clase social, cultura, religión, género y de capacidades.

El mundo de la vida es un mundo inacabado, en movimiento. Sin embargo, en un momento particular de nuestra experiencia histórica, nosotros, mujeres y hombres, conseguimos hacer de nuestra existencia, algo más que vivir. En cierto sentido, los hombres y las mujeres inventamos eso que se llama “la existencia humana”, nos pusimos de pie y liberamos las manos; la liberación de las manos es en gran parte responsabilidad de lo que somos. La invención de nosotros mismos como hombres y mujeres, fue posible a que liberamos para usarlas en otras cosas. No tenemos fecha de ese evento que se pierde en el fondo de la historia. Hicimos esa cosa maravillosa que fue la invención de la sociedad y la producción del lenguaje (FREIRE, 2010, p. 28).

Hoy la convivencia escolar, se ha considerado de gran relevancia para la formación humana a tal extremo que se ha convertido en una práctica normativa, sin embargo no es un tema del todo novedoso, aunque en los últimos años haya adquirido una importancia capital, que se ve reflejado en el Informe a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, la cual título “La educación encierra un tesoro” (1996), y la destaca en dos de sus cuatro pilares de la Educación que un mundo justo necesita: aprender a vivir juntos y a ser.

El primer desafío de la globalización. Es el más obvio, así que no me detendré en él demasiado tiempo. Y no todos los países lo experimentan en la misma medida. Consiste tener en mente el ámbito local frente al global, así como buscar a la vez nuestras raíces y los modelos a seguir. Cuando formamos a nuestros jóvenes, jamás debemos perder de vista que tendrán que habitar en un mundo donde varias culturas se estarán rozando y aun enfrentando, y que en la superioridad que solemos atribuirle a nuestra civilización occidental pronto se disipará. No

perdamos de vista, sin embargo, que perdurara un hecho: a saber, que lo que verdaderamente trascendental a la hora de encarar los desafíos de la globalización es la educación o la capacidad de aprender a convivir con los demás (DELORS, 2017, p. 20).

El enfoque inclusivo en los planteles educativos en la actualidad significa promover relaciones formativas basadas en la reflexión, la comunicación, el diálogo, la colaboración y la transformación de esas prácticas ideológicas. Es decir, se trata de favorecer procesos igualitarios, de conocer, comprender y valorar a los individuos como seres humanos, y respetar sus prácticas e identidades cultural en que viven; es importante propiciar procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, y crear espacios para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos; consecuentemente construirse como persona para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas (TOURAINÉ, 1997).

Un enfoque inclusivo en trabajo cotidiano en las aulas debe ocupar un lugar central para construir interacciones de respeto a las diferencias que reconozcan, aprecien y hagan de la diversidad un recurso fundamental del aprendizaje, lo cual controvierte la tradición en las culturas escolares dominantes, en las que se destaca el igualitarismo en la parte normativa, pero, de hecho, niega las diferencias entre los niños y jóvenes.

Hoy aprender a convivir en un ambiente de respeto, hacia la diversidad cultural y diversidad de capacidades beneficia el aprendizaje y promueve el desarrollo de la autoestima, la valoración y el respeto que merecen las demás personas⁴. Por ello,

⁴ Las instituciones educativas de ninguna manera pueden sustraerse de la dinámica que permea todos los ámbitos de la sociedad. Hoy hay desconcierto y preocupación creciente entre los docentes, directivos y autoridades educativas por los niveles de violencia y discriminación que existen en varios escenarios educativos, como familias, grupos de niños y jóvenes, relaciones de pareja entre otros. En este sentido se promueven diversos programas remediales, cursos y

la convivencia escolar no es de ninguna manera un asunto que se deben de agotar en la relación interpersonal. Remite a destacar la importancia de promover grupos de gestión y el emprendimiento social⁵ en todos sus ámbitos: la organización del trabajo de todos los implicados en las instituciones educativas a través de la organización escolar y la participación comunitaria.

Las prácticas de inclusión, puede favorecer la participación y la corresponsabilidad o la subordinación. Por ejemplo, hoy la violencia es una entre muchas posibles adjetivaciones que adquiere la convivencia en las instituciones educativas. La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio y respeto hacia el otro. Por tanto, es necesario que un grupo de autoridades y docentes comprometidos revisen qué tipo de formas de convivencia que se promueven en los planteles educativo, como cultura escolar instituida.

Hoy se requiere que las instituciones educativas, a través de sus investigadores y docentes, revisen varias experiencias públicas que analicen la inclusión y las formas de convivencia que, a su vez, generen espacios de emprendimiento educativo que posibiliten,

conferencias orientados a ofrecer información sobre temas relacionados con la convivencia escolar y la prevención de distintos tipos de desencuentros sociales.

⁵ La gestión para el emprendimiento educativo significa crear un nuevo aprender, que genera habilidades expresivas ayudan a comprender el mundo. Es decir, fomentar la gestión para el emprendimiento significa crear un grupo de autoridades y maestros, que juntos lucharan por cambiar la cultura escolar instituida en una institución educativa, saben que errar es aprender, sabe que no hay que tener miedo a equivocarnos; que crear significa iluminar la nueva educación y que la colaboración que impregna al espíritu de un plantel educativo es la forma de construir juntos. Incluso saben que en una etapa de formación no todos sus cómo compañeras y compañeros quieren prepararse o instruirse, en un movimiento de gestión para el emprendimiento a nadie se obliga, pero se espera que en un futuro cercano también todos se convenzan de participar en los cambios a instituir en la vida académica de un centro educativo. Es decir lo que más hay que cambiar, la idea preconcebida y cultural del maestro, que significa enseñar es informar es cumplir con un programa, pero no forma hábitos no cuestionar la realidad, no hacer reflexionar entre otros en la red en el espacio de aprendizaje de nuestra era.

gestionar la convivencia escolar como un acto que tiene que ser entendido como un quehacer eminentemente natural y cuya realización tiene como núcleo principal la manera en que se estructura y organiza el quehacer colectivo de los maestros. Unas sus tareas académicas a promover prácticas de convivencia que comprometan, a sus directivos, docentes, estudiantes y padres de familia es su involucramiento en la toma de decisiones y la actuación de los distintos problemas de convivencia que se dan en sus instituciones educativas.

Si bien las prácticas de emprendimiento educativo a favor de una gestión que favorezca la convivencia centrada en el fomento de la diversidad cultural y diversidad de capacidades, hoy se presenta como un concepto complejo. (FULLAN y HARGREAVES, 2001). Sin embargo, sus teóricos y los ejemplos que se incluyen en este libro colectivo permiten considerar la importancia de los aspectos político-normativos, los administrativos, las prácticas pedagógicas y didácticas, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones de docentes que se construyen en la vida cotidiana de las instituciones educativas. En consecuencia, las experiencias de investigación de este libro ayudaran a favorecer la capacidad de emprendimiento educativo a varios docentes de una misma institución. Lo cual también, implica, comprender por qué, en cada experiencia educativa situada en un tiempo y espacio determinados, puede aportar ideas para la mejora de la convivencia humana y los rasgos que la caracterizan. Por lo tanto, se espera que este texto le posibilite un mayor disfrute individual o colectivo. Sobre todo, cuando lo que se buscan formar o formarse de otro modo, con miras a la construcción de mundo posible, donde exista una mayor convivencia y una mejor forma de vivir.

Prof. Dr. Antonio Carrillo Avelar

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Mayo de 2020

REFERENCIAS

DELORS, J. La educación encierra un tesoro: a 15 años después de la prender a saber, aprender a hacer, a prender a convivir con los demás, aprender a ser. ¿Qué valor posee ese tesoro 15 años después de su publicación? en **Reformas políticas educativas**, enero/abril, México: F.C.E, 2017.

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid, Narcea, 2006.

FREIRE P. **El grito manso**. México, Siglo XXI, 2013.

FULLAN, M. y HARGREAVES A. **La escuela que queremos, Los objetivos por los que vale la pena luchar**. México, SEP/Amorrortu, 2001.

GANDARILLA, J. G. **Universidad conocimiento y complejidad; aproximaciones desde un pensar crítico**. La Paz, CIDES/UMSA, 2014.

GOROSTIAGA, X. Refundación de la universidad latinoamericana, en Archivos del presente: **Revista latinoamericana de temas internacionales**. Vol. 6, Nº. 22, pp. 157-174, 2000.

HERRU GÓMEZ, E., HERNÁNDEZ, B. R., CARDELLA, G. M. y SÁNCHEZ GARCÍA, J.C. **Emprendimiento e innovación para todos**. Madrid: Dykinson, 2019.

MATEOS, M. S. y DIETZ, G. Resignificaciones locales de los discursos internacionales de educación superior intercultural en Veracruz, en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.XIX, No. 60, México, COMIE, pp. 45-71, 2014.

MEL AIN DELORS, J. Los cuatro pilares de la educación en **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid: Santillana/UNESCO Booth, T. y AINSCOW, M. (2011). Index for Inclusion. **Developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 1996.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona, Gedisa, 1994.

MORÍN, E. **La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata/Colofón, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

RAMÍREZ, W. A. La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en **Cuadernos de Lingüística Hispánica**. n°. 30 julio - diciembre, pp. 211-230, 2017.

SANTILLAN, L. Familias y escuelas: de responsabilidades y demandas que cambian, en **Revista Novedades Educativas**. No. 222, junio, pp. 14-17, 2009.

TOURAINÉ, A. **¿Podremos vivir juntos?** México, F.C.E, 2000.

APRESENTAÇÃO

Ao pensarmos no tema desta obra **EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO NA PRÁTICA DOCENTE**, pensamos primeiramente que inclusão é dar acesso e condições a todas as pessoas e fazer com que a educação tenha um caráter universal. Dessa forma, primando por dar garantia de Direitos e tornar possível o desejo e aprender.

A universalização do direito à educação de qualidade, que pressupõe o respeito a diferenças, a inclusão, a busca por equidade, igualdade de oportunidades, desenvolvimento de potenciais dos indivíduos e criação de capacidade de adaptação a mudanças rápidas de cenários, requer, simultaneamente, ganhos de escala, despadronização de processos e revisão dos resultados esperados e suas formas de aferição.

Em paralelo a essa perspectiva, educadores precisam ser formados, adquirindo as competências para lidarem com essas novas realidades que assolam as relações humanas. Então, há que se utilizar também dos recursos de tecnologia, pois sem isso essa tarefa não será completamente viável e possível o acesso no contexto moderno.

Portanto, contribuo com um artigo que se inicia com a discussão sobre o uso das tecnologias ativas, como meio de possibilitar a educação no ensino superior. Na sequência, vem um artigo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) mediada pelas tecnologias.

O outro trabalho é sobre a violência escolar e as ações desenvolvidas pela Faculdade de Piracanjuba (FAP) no combate à violência nas escolas públicas e privadas do município de Piracanjuba/Go. O próximo artigo aborda a história da educação e o silenciamento na inclusão educacional dos surdos em Goiás. E na sequência a discussão que se sobressai é sobre depressão infantil e os impactos disso nos processos educativos.

Logo após vem o artigo sobre o sentido de ensinar em Tomás de Aquino, resgatando o valor histórico das práticas formativas.

Depois, vem a artigo, sobre os elementos da história na educação à distância, que tem se tornado cada vez mais usual no contexto do século XXI. O artigo seguinte trata dos desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nessa modalidade à distância (EaD).

O próximo artigo é sobre os desafios para a inclusão do aluno autista. O outro artigo versa sobre a importância da utilização dos textos clássicos para a construção do trabalho científico. O próximo trabalho é sobre a responsabilidade social das instituições de ensino superior como pressuposto de um modelo de empreendedorismo social. E por fim, o último trabalho é uma contribuição internacional que versa sobre o aprendizado, nos contextos interculturais, uma experiência entre México e Brasil.

Os artigos que compõem essa obra contribuem na discussão de que a educação é um agente de transformação e inclusão, que permeiam a prática docente. Além disso, é por meio do acesso à Educação, que se estabelece a garantia dos direitos humanos, que têm sido discutidas, nos últimos anos, no cenário da discussão da política de inclusão educacional, haja vista que se pensar em direitos humanos implica, necessariamente, em se pautar em uma noção de humano, de direito, de justiça de um ideal de sociedade.

Prof. Dr. Milton Justus

Diretor Geral da Faculdade de Piracanjuba (FAP)

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS ATIVAS: *estudo de caso da Faculdade Piracanjuba*

Milton Justus¹
Daniele Lopes Oliveira²

INTRODUÇÃO

A Faculdade de Piracanjuba (FAP), é uma instituição que se situa no município goiano no Estado de Goiás, tendo uma cultura predominantemente rural. O município de Piracanjuba está numa posição estratégica e privilegiada, atraindo a atenção de indústrias como Laticínios Bela Vista, Itambé e Nestlé, que se beneficiam, com sua bem desenvolvida pecuária leiteira, para abastecer os mercados locais e internacionais, principalmente a partir de 2015, em que estes produtos começaram a ser largamente comercializados nos Estados Unidos, China e Mercado Europeu.

A região é conhecida como a maior bacia leiteira do Estado de Goiás. A pecuária de corte é muito importante para a economia. Considerada um celeiro do Estado produz milhares de sacas de soja, milho, algodão e sorgo.

¹ Doutor em Educação - Universidad Americana. Mestre em Educação pela Universidad de Los Pueblos de Europa. Graduado em Administração-FAIARA, Filosofia - FAEME, Teologia - FATEBOV. E-mail: milton13diretor@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação pela PUC Goiás. Doutora em Educação pela PUC Goiás. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável pela PUC Goiás. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela UNINTER. Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Graduada em Direito pela PUC Goiás. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: danielolopes_oliveira@outlook.com

O destaque fica por conta da produção de soja, um dos principais produtores do Estado de Goiás, e principal cidade exportadora do produto. O círculo orquidófilo de Piracanjuba é o veio turístico da cidade, pois, promove salões com participação de expositores nacionais e estrangeiros, com exibição de três a quatro mil plantas. E algumas endêmicas, só encontradas nesta região. Nos últimos anos verificou-se um crescimento extraordinário no plantio de árvores para se obter madeira e lenha.

O eucalipto e a teca foram os espécimes, mais procuradas pelos produtores rurais e estima-se para a próxima década um crescimento exponencial que colocará o município entre os destaques econômicos no agronegócio brasileiro. Assim atualmente com a demanda do agronegócio e o surgimento de empresas multinacionais na região é preciso buscar uma formação de profissionais responsáveis pela intermediação e negociação em solo internacional, atento as mais diversas realidades geopolíticas, com tirocínio suficiente para atuar no mercado externo.

No aspecto cultural, a cidade, também é bastante enriquecida, pois conta com duas academias piracanjubenses de letras, tendo vários escritores de relevância nacional, especialmente o ex-presidente do tribunal de justiça do Estado de Goiás Ney Teles de Paula.

A Faculdade de Piracanjuba (FAP) possui uma vocação de relações humanas e políticas internacionais, tendo na pessoa de seu presidente e diretor como representante da Igreja Síria Ortodoxa no Brasil, realizando missões apostólicas em nível global, ações humanitárias em campos de refugiados, compreendendo inclusive a necessidade de integrar as leituras acadêmicas existentes em seu campus (Pedagogia, Letras, Teologia, Filosofia, Contabilidade, Direito, Educação Física, Administração, Serviço Social, Engenharia, Biomedicina e Enfermagem), em prática profissional concreta em benefício da comunidade internacional.

Ações sociais, projetos de extensão, pesquisa entre outros. A mantenedora mantém um mosteiro que recebe os missionários de todos os países que fazem parte da Igreja Ortodoxa.

E por conta da sua vocação religiosa, aliada as necessidades locais. Bem como, a carência em formar docentes e pesquisadores na área a Faculdade busca desenvolver cursos com qualidade.

Assim, na busca por excelência a Faculdade, está continuamente melhorando seus processos internos de formação, aliada ao uso de novas tecnologias e metodologias ativas, para ofertar cursos de qualidade e que formem profissionais éticos, humanistas, comprometidos com sua formação e atuação no mercado de trabalho.

1. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS ATIVAS: *estudo de caso da Faculdade de Piracanjuba (FAP)*

Buscando alcançar a excelência educativa, a Faculdade de Piracanjuba reformulou todas as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos seus cursos (Direito, Administração, Pedagogia, Letras, Teologia, Filosofia, Contabilidade, educação Tísica, Serviço Social, Engenharia, Biomedicina e Enfermagem), o primeiro é grande objetivo foi trazer inovação, acompanhada as mudanças em cada uma das áreas, para tanto foram contratados especialistas, a fim de discutir e reconstruir um novo projeto pedagógico, que atenda em primeiro lugar as Leis e Diretrizes e Bases que norteiam a Educação Nacional. E em segundo lugar que atenda as exigências atuais do mercado de atuação profissional.

Foi realizada uma reformulação e nova contratação de corpo docente, com expertise nas áreas de atuação, focando não apenas a parte acadêmica, mas também a atuação profissional, para um alinhamento entre teoria e prática. Viabilizando a execução do projeto pedagógico dos cursos.

E, finalmente, foi realizado um investimento físico em salas multimídias, laboratórios, salas invertidas, biblioteca física e virtual, com renovação de títulos expansão e modernização de acervo. Houve melhorias em todos os laboratórios em qualidade e quantidade de equipamentos e expansão do espaço físico. Tem sido

realizada a capacitação do corpo docente, a fim de instrumentalizá-lo nas novas modalidades de ensino. Entre as novas formas de ensino elencamos algumas, utilizamos no cotidiano da FAP.

A sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, é considerada uma grande inovação no processo de aprendizagem. Como o próprio nome sugere, é o método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é de fato invertida por completo. O ensino online vem mudando cada vez mais a forma como as pessoas se relacionam entre si em um ambiente de aprendizagem trazendo diversos benefícios para o aluno de cursos online. Por isso, a cada dia surgem novas formas mais eficientes de se trabalhar o processo de ensino online. Formas de proporcionar ambientes, processos e estruturas mais adequadas para que o aluno percorra uma trilha de aprendizagem de forma engajada e motivadora. O conceito de sala de aula invertida reflete muito bem este aspecto.

A sala invertida, a ideia é que o aluno absorva o conteúdo através do meio virtual e ao chegar à sala presencial ele já esteja ciente do assunto a ser desenvolvido. Dessa forma, a sala de aula presencial se torna o local de interação professor-aluno, para sanar dúvidas e construir atividades em grupo, por exemplo. Neste caso, os alunos que antes realizavam todo o processo de consumo de conteúdo dentro da sala de aula, agora começam a fazê-lo dentro de suas casas ou em qualquer outro lugar que tenha acesso à Internet por intermédio do ensino online. E só, posteriormente, executam esse conhecimento na sala de aula. A aprendizagem é, e deve ser, resultante de um processo interativo.

O Ensino na modalidade a Distância traz o conceito de interatividade à tona cada vez mais de forma eficiente. A sala de aula invertida, por sua vez, proporciona essa interatividade. Visto que se vale de todos os recursos, funcionalidades e benefícios do ensino online e da aprendizagem móvel. Há ainda esse incentivo tanto na modalidade presencial quanto virtual.

Por muitos séculos nos apropriamos de um sistema educacional tradicional, que até então foi o nosso único. Tudo que

era visto de forma linear, agora passa a ser compreendido de maneira virtual, interativa e dinâmica.

A grande transformação nesse processo de aprendizagem é colocar o aluno como protagonista em um processo de aprendizagem. Nesse processo ele tem toda a autonomia necessária para adquirir novos conhecimentos e habilidades quando lhe for mais conveniente. Graças ao uso da tecnologia, é o próprio aluno que decide quando, como e onde eles irão aprender. Como na sala de aula invertida o tempo de aula presencial é mais curto que o tradicional, deve ser melhor aproveitado.

É usado para coleta de dados e informações relevantes ao curso, bem como para colaboração e aplicação de conceitos. Com a sala de aula invertida, o tempo de aula é otimizado, já que os alunos possuem conhecimento prévio da lição por meio do material fornecido com antecedência pelo professor. Com isso, a aula pode ser dedicada a aprofundar o tema e a desenvolver os assuntos mais importantes.

Na sala de aula invertida o tempo em classe é utilizado para aprofundar temas, criar oportunidades de aprendizagem mais enriquecedoras e maximizar as interações face a face. Tudo com o objetivo de garantir a compreensão e a síntese do conteúdo trabalhado. Assim, é aliado o tempo *off-line* e a experiência digital do aluno. Os alunos podem fazer o uso de vídeo-aulas, games, slides, *e-books*, aplicativos ou qualquer outro material complementar que possa potencializar o processo de aprendizagem de forma dinâmica e inovadora, sempre com a supervisão de um tutor para ajudar em dúvidas ou qualquer outra demanda que possa ocorrer.

Outro ponto, é que os alunos que participam de uma sala de aula invertida possuem fácil acesso a qualquer tópico dentro de um curso online no momento que for demandado. Os alunos também poderão criar o seu próprio material de estudo usando as ferramentas de ensino online e compartilhá-lo com o grupo, colocando em prática, assim, a produção colaborativa, parte fundamental da sala de aula invertida. Com mais opções de

materiais e maior acesso do aluno, o professor tem mais oportunidades de enriquecer os momentos de produção colaborativa (BERGMANN e SAMS, 2012).

Design Thinking, esta é uma técnica de ensino baseada na utilização de casos reais que são solucionados por meio de um grupo de análise, *brainstorming*, inovação e ideias criativas. Esse método prepara os alunos para o mundo real e desperta sua curiosidade, capacidade analítica e criatividade (ZIMERMAN, 1993).

Autoaprendizagem: a curiosidade é o principal motor da aprendizagem. Para evitar a decoreba, ou a memorização de conteúdo antes das provas, que são esquecidos em seguida, a chave é fazer com que os alunos se concentrem na área que lhes interessa para explorar e aprender mais e melhor sobre ele. Para melhor aplicar esta técnica de ensino, os Mapas Mentais são o perfeito ponto de partida. Com eles, o professor pode iniciar um processo de pensamento, digitar uma palavra no tópico central de um mapa ou propor um tema e deixar os alunos desenvolverem suas próprias ideias a partir dele. Por exemplo, se o foco é o corpo humano, alguns podem criar mapas mentais sobre Sistemas, outros sobre ossos ou doenças que afetam o corpo humano. Mais tarde, os alunos serão avaliados de acordo com os mapas mentais que criaram e podem colaborar uns com os outros a melhorar sua aprendizagem sobre a disciplina (KELLEY e KELLEY, 2015).

Jogos, aprendendo através da utilização de jogos é um método que já foi explorado por alguns professores, principalmente no ensino fundamental e pré-escolar. Usando jogos, os alunos aprendem sem perceber. O fato é que, aprender através da brincadeira é uma técnica de aprendizagem que pode ser eficaz em qualquer idade, sendo também útil para manter o aluno motivado. Os *Flashcards* são funcionais nesse processo. Com eles, é possível criar jogos de memória e de conhecimento, para manter a turma engajada e interessada: de um lado da carta a imagem, palavra-chave ou conceito. No verso, a definição, significado, resultado e etc. (ANTUNES, 1998).

Mídias Sociais, rede sociais também é local de aprendizado, seja por meio de grupos ou do compartilhamento de informação e dicas. A FAP utiliza o *WhatsApp* a fim de compartilhar informações com os alunos. E os professores postam seus planos de ensino, enviam curiosidades, exercícios, e matérias importantes que são compartilhadas e discutidas com os alunos.

A Técnica de painel integrado, cada grupo prepara uma parte e depois juntam-se um elemento de cada grupo original para compor os novos grupos. Cada um apresenta sua parte aos colegas. Proporciona ao aluno ter uma visão geral de um grande espectro de informações num curto espaço de tempo; adquirir conhecimentos específicos; difusão destes conhecimentos a um pequeno grupo, através de miniaulas; treinar a desinibição no convívio social; aprendizagem e treinamento em criatividade, espírito de síntese e comunicação didática (MATTOS, 2014).

No caso específico dos alunos do Direito utiliza-se também a técnica do júri simulado. Ocorre uma simulação de um julgamento de um tema para fixar os argumentos e desenvolver habilidades gerais.

A Pesquisa de Campo é uma técnica essencialmente ativa, visando a levar o aluno a conquistar e não receber, passivamente os conhecimentos. Todo ensino deve ter como um dos objetivos principais conferir aos alunos o espírito de pesquisa. A pesquisa procura mostrar e não persuadir é um processo mais amplo do que a experimentação, uma vez que compreende direção planejada de trabalho muito mais ampla do que a da experiência. A pesquisa pode funcionar como fonte de motivação, quando o professor indica tema de estudo e reparte a turma em grupos para estudá-lo.

A Tempestade Cerebral ou *Brainstorming* consiste numa busca de soluções para problemas variados. Objetiva propor uma agitação na mente do participante, que, assim, é movido a buscar respostas e soluções, constituindo-se em exercício fundamental para o desenvolvimento da criatividade. Aplicável igualmente a soluções administrativas, docentes, discentes, pessoais, etc. (CASTILHO, 1999).

O Estudo Dirigido existe uma seleção prévia de textos para se utilizar no estudo, a partir daí o professor vai guiando o aluno com

perguntas diretivas e linhas de análise para uma melhor performance do aluno (LEWIN, 1955).

Ciclo de Aprendizagem Vivencial é a assimilação de novos conteúdos e comportamentos através da simulação de situações similares as existentes no cotidiano, em ambiente controlado. Propicia a mudança individual e grupal, através da observação das causas e consequências de comportamentos. Através de uma abordagem prática e de resultados imediatos, gera proveitos para vida a pessoal e profissional. O CAV é um modelo de condução e desenvolvimento utilizado após a aplicação de uma técnica vivencial ou jogo, afim de garantir a assimilação/aprendizagem e sedimentação dos conteúdos e comportamentos que se deseja estimular no grupo, em prol de uma mudança, reforço ou aprimoramento no trabalho do indivíduo dentro do grupo e/ou no grupo como um todo. A grande vantagem do CAV é possibilitar a percepção do que se pode fazer com os conhecimentos adquiridos (OSBORN, 1962).

Estudo de Caso, busca-se por meio de um caso prático, conhecer implementar e aplicar os conceitos apreendidos em sala de aula. Inclusive inovando na solução de problemas (ALVES, 2012).

Somando-se, a isto, a FAP também está na vanguarda da pesquisa científica, com iniciação científica desde o primeiro período em todas as turmas. E com projetos arrojados de extensão pensando em solucionar, discutir e transformar a realidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a FAP está inovando no seu compromisso com a excelência. Trazendo o que há de melhor e mais moderno no mercado para seus alunos e equipe. E estando na vanguarda educativa, buscando um ensino humanizado preocupado com a melhoria da cidade de Piracanjuba e de outro lado sempre investindo na ciência e tecnologia, despontando no Brasil e no mundo como uma proposta de ensino que seja uma referência educativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sergio P. **Fundamentos da dinâmica de grupos**. Disponível em: http://www.sbdg.org.br/web/site/wp-content/uploads/2016/10/Brainstorming-e-Dinamica-dos-Grupos_20102012.pdf. Acessado em: 3 jun. 2012.
- ANTUNES, C. **Jogos para Estimulação das Múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron **Flip your classroom: International Society for Technology in Education**. p. 19-33. 2012.
- CASTILHO, Áurea. **Liderando Grupos: um enfoque gerencial**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999
- CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos: Como Incrementar Talentos na Empresa**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.
- DAVIS, J. H. **Produção do grupo**. Tradução de D. M. Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1932.
- GARCIA, Walter E. **Educação visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo, McGraw-Hill, 1977.
- KELLEY, David. KELLEY, Tom **Confiança Criativa: libere sua criatividade e implemente suas ideias**. Brasil: HSM Editora, 2015.
- LEWIN, Kurt **O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criativo**. Ed. Ibrasa, 1962.
- LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Dinâmicas de Grupo na Empresa, no Lar e na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MACEDO, Isidoro. **Competição e Cooperação da Dinâmica Grupal**. 2012. Disponível em: www.rae.com.br/artigos. Acesso em: 03 jun. 2012.
- MARINEAU, René F. **Jacob Levy Moreno, 1889-1974: pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo**. São Paulo: Editora Ágora, 1992.
- MATOS, G.G.de. **Comunicação Empresarial sem Complicação**. 3ª Edição. São Paulo: Manole, 2014.

- MILITÃO, Albigenor e Rose. **Jogos, Dinâmicas e Vivências grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.
- MORAIS, R. de (Org.) **Sala de aula que espaço é esse?** Campinas, Papirus, 2014.
- MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.
- OSBORN, A. F. **Your creative power**. Ed. Scribners. 1955.
- REZENDE, A. M. de (Org.) **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis, Vozes, 1979.
- ROZA, L. A. G. **Psicologia estrutural em Kurt Lewin**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos dos grupos de terapias**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EJA-TEC

Leoneide Paula da Costa¹

Cinthia Maria Felicio²

Júlio César Ferreira³

INTRODUÇÃO

No Brasil, a exclusão social repercute diretamente nos resultados dos sistemas educacionais de ensino, revelando um cenário em que milhões de brasileiros ficam à margem do ensino formal porque não se beneficiaram do ingresso ou da permanência na escola.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma modalidade específica de Educação Básica que vem a atender essa parcela da sociedade, representada por

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFGoiano. Especialista em Docência Superior pela Universidade Gama Filho. Graduada em Licenciatura Matemática – Universidade Federal de Goiás. E-mail: leoneidepaula@hotmail.com

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFGoiano. Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (1996), graduação em Bacharelado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (1999), mestrado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Química pela Universidade Federal de Goiás (2011). E-mail: cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFGoiano. PhD em Processamento de Sinais pela Universidade de Rennes 1 (França) e Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (Brasil). Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Especialista em Educação, área de concentração: Docência Universitária (2006). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2005). Técnico em Telecomunicações pela antiga Escola Técnica Federal de Goiás, hoje IF Goiás (1997). E-mail: julio.ferreira@ifgoiano.edu.br

milhares de jovens e adultos que desejam concluir os estudos e qualificar-se para o mundo da vida e do trabalho.

São jovens e adultos marginalizados e excluídos socialmente, que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada e buscam na escola uma oportunidade de qualidade de vida e ascensão profissional.

Vale ainda destacar que historicamente as políticas para a educação brasileira sempre estiveram correlacionadas à distinção e à discriminação entre grupos sociais. Conforme pode ser observado nas considerações de Shiroma e Lima Filho (2011),

[...] historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727-728).

Assim, faz-se necessário, primeiramente contextualizar o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, marcado por lutas, contradições, exclusões, interesses políticos e pela ineficiência de políticas educacionais que pudessem atender as especificidades da classe trabalhadora. Dessa forma, fazemos uma rápida visita na história dessa modalidade de ensino para entender os diversos aspectos que estariam envolvidos na tentativa de melhorar o nível de escolarização deste público na educação brasileira.

1. EJA – PERÍODO HISTÓRICO

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil começa no período colonial. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a ação educativa, nesse período, foi de competência dos jesuítas, os quais difundiam o evangelho, as normas de comportamento e os ofícios. Essa ação iniciou-se primeiramente com os indígenas e, posteriormente com os escravos, seguindo as normas dos colonizadores portugueses que almejavam o desenvolvimento da economia colonial. Nesse sentido, Moura explica que:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal. Os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior (MOURA, 2003, p. 27).

Sendo assim, a partir da instalação da Corte Portuguesa no Brasil, novas iniciativas de alfabetização de adultos retomaram e tiveram como finalidade formar trabalhadores serviçais para atender à aristocracia portuguesa. Nessas circunstâncias de Brasil império, surge a primeira constituição brasileira, no ano de 1824, a qual estabelecia instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, conseqüentemente também para os adultos. Entretanto não foi o que aconteceu. “O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou de intenção legal” (HADDAD, SÉRGIO; DI PIERRO, MARIA CLARA, 2000, p. 109).

O Ato Adicional de 1834 estabeleceu que a educação básica estivesse sob a responsabilidade das províncias, cujo orçamento era menor que o do império que se incumbiu pela educação das elites apenas. Por causa disso, 82% da população permaneciam analfabetas no final do império (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano de 1890, com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo, foi executada a Reforma de Benjamim Constant, que introduziu o Exame de Madureza empregado pela primeira vez, em 1898 (GIUBILEI, 1993; HADDAD, 1987).

Esse exame era aplicado aos concluintes do ginásio que intencionavam os cursos superiores de caráter federal e aos sujeitos que haviam concluído as quatro primeiras séries do primeiro grau (7 a 13 anos) estando aptas para aos exames, ou seja, autodidatas (PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO). Esse foi um método de certificação destinado aos indivíduos autodidatas e não para os trabalhadores do sistema de ensino. Sua extinção ocorreu em 1925.

Em 1930, com a urbanização impulsionada pelo desenvolvimento da indústria nacional pactuou uma nova ordenação de acumulação de capital no país. Esse processo modificou substancialmente as exigências de mão de obra, que requiritava formação mínima de alfabetização para o trabalho em fábricas e estabelecia maior qualificação e diversificação da força de trabalho. Nesse período, conhecido como revolução de 1930 ou Era Vargas, surge a Constituição de 1934. Essa lei define o direito de educação para todos como dever do estado, por conseguinte, propõe o Plano Nacional de Educação o qual particularizou as competências educacionais da União, do Estado e dos Municípios.

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser

extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD, SÉRGIO; DI PIERRO, MARIA CLARA, 2000, p. 110).

Posteriormente, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), produzindo pesquisas que deram início ao Fundo Nacional do Ensino Primário. Por meio dele, se articulou o programa de ensino supletivo para jovens e adultos. “Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Com criação da UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA), em 1945, houve a ampliação e o fortalecimento das discussões a respeito do analfabetismo, da educação de adultos e das desigualdades sociais mundiais em especial dos países do Terceiro Mundo.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a UNESCO além de denunciar ao mundo as desigualdades entre os países, advertia o papel da educação, especialmente da educação de adultos, como forma de colaborar com o progresso das nações classificadas como “atrasadas”.

É importante registrar que em 1947 surge o primeiro movimento a favor da educação, objetivando o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se estendeu até a década de 1950. Essa campanha, desenvolvida pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), assumiu integralmente função supletiva. Embora se percebesse que havia interesse da União em diminuir os índices de analfabetismo, também se percebia interesses dos partidos políticos quanto para aumentar o contingente eleitoral já que os analfabetos não tinham direito ao voto. A CEAA tinha aparência de educação supletiva e seu propósito era alfabetizar trabalhadores que não tiveram acesso à educação escolar, qualificando-os para a produção industrial e para a vida cívica, ou seja, tornando-os mão de obra industrial e em eleitores (FAVERO, 2009).

Nesse período, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ligados ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, aspirando à formação profissional da classe trabalhadora, pois o mercado industrial em expansão necessitava de mão de obra qualificada. Tais reformas de governo claramente sinalizavam políticas educacionais dualistas, pois às classes populares era destinada instrução ao trabalho manual enquanto para a elite, instrução de cunho intelectual. Neste sentido Ciavatta discute a questão da dualidade na educação e como as classes menos favorecidas eram destituídas de acesso ao ensino superior, para atender aos interesses da crescente industrialização, conforme pode ser observado ao afirmar que:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 4).

Nesse cenário de divisões, especialmente a partir da década de 1940, vão surgindo alguns movimentos, no decorrer dos anos, em defesa de uma educação para todos e contra o processo de elitização da educação pelo sistema.

No período de 1959 a 1964, surgiram alguns movimentos importantes que pretendiam recuperar o direito dos jovens e adultos pela educação. São eles: Movimento de Educação de Base (MEB), sistema rádio educativo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil cuja atribuição era de alfabetização e também de mobilização social e política; De pé no Chão Também se Aprende a Ler, movimento que ocorria em Natal, no Rio Grande do Norte, que ampliava a alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire; Centro Popular de Cultura (CPC), movimento que se

definiu pela tentativa de conscientização das classes populares; Cultura Popular do Recife (MCP), movimento de alfabetização de adultos e de educação de base, coordenado pelo professor Paulo Freire, que argumentava a postura da escola tradicional e lutava pelo fim da educação elitista e o estabelecimento de uma educação que pudesse atender a todos.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.113), o golpe militar produziu uma ruptura política e a partir 1964 esses movimentos alfabetizadores foram extintos, mas alguns se mantiveram de forma clandestina, por isso, seus coordenadores e apoiadores foram perseguidos e o governo passou a controlar as iniciativas voltadas para a educação de adultos, para impedir programas de conscientização de classe.

Em 1967, foi promulgada a lei n.º 5.379, de 15 de dezembro, que prevê a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, originando o MOBRAL (MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO). Esse movimento era um esforço do governo militar para diminuir as taxas de analfabetismo no país, pois havia a inclusão do Brasil entre os países subdesenvolvidos, especificamente, por causa dos altos índices de analfabetos. Mas o objetivo do MOBRAL restringia-se à alfabetização, à habilidade básica de ler e escrever somente.

Vale destacar que no ano de 1967 foi implantado o Curso de Madureza, instituído pela Lei Estadual Paulista nº 9.849, de 26 de setembro de 1967, tendo a finalidade de promover atividades educativas e culturais, por meio de emissoras de rádio e televisão. Foi um dos primeiros cursos supletivo do Ensino Secundário instituído no Brasil. Promovia a aprendizagem a distância e era destinado aos jovens e adultos que não cursaram a escola no tempo regular.

Este curso era transmitido a diversos municípios do Estado de São Paulo e para alguns Estados do Brasil pela TV Cultura. Os participantes deveriam inscrever-se pessoalmente na sede da TV ou por correspondência. A partir das inscrições era possível disponibilizar o material impresso aos matriculados, assim como a prova final de conclusão de curso a ser realizada pessoalmente pelo

participante, em local e data previamente agendadas. Vale frisar que tanto o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, que utilizava o sistema rádio educativo, quanto o Curso de Madureza de 1967, que utilizava o rádio e a TV, promoviam a aprendizagem para jovens e adultos a distância. Esse destaque é importante devido ao fato de que esta pesquisa se propõe investigar a temática de ensino a distância para jovens e adultos na atualidade.

Nesse contexto de ações do governo militar, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, cujo capítulo IV delibera sobre o ensino supletivo. E mais dois outros documentos: o Parecer nº 699 de 28 de julho de 1972 do Conselho Federal de Educação que tratam especificamente do Ensino Supletivo e o relatório Política para o Ensino Supletivo de 20 de setembro de 1972. Esses documentos regulamentavam a Reforma do Ensino e estabeleciam o Ensino Supletivo como um subsistema independente do Ensino Regular, originando os cursos e exames supletivos. Tinha a finalidade de ampliar a certificação da educação básica para os brasileiros de famílias de baixa renda excluídos do ensino regular e contribuir com o desenvolvimento do país através da formação de mão de obra especializada para atender as demandas da indústria. Possuía quatro funções distintas:

A Suplência, para suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, através de cursos e exames; o Suprimento, proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização; a Aprendizagem metódica no trabalho (basicamente a cargo do SENAI e SENAC), e a Qualificação, formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD, SÉRGIO; DI PIERRO, MARIA CLARA, 2000. p. 117).

Os Exames Supletivos dividiam-se em duas categorias: os Exames de Educação Geral e os Exames de Habilitação Profissional em nível de 2º grau. O certificado conquistado pelo Exame de Formação Geral tinha a mesma correspondência do certificado do curso regular. O candidato podia realizar os exames por disciplinas isoladas até obter a proficiência em todas as outras. É relevante

observar que grande parte dos candidatos que conseguiam êxito nos exames supletivos havia deixado a escola nos anos finais do ensino fundamental e que as taxas de reprovados nesses exames eram elevadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Por esse motivo, os candidatos procuravam se preparar por meio dos cursos a distância ou cursos livres para realizarem as provas do exame supletivo que era disponibilizada duas vezes ao ano pelos Estados da Federação. Para a inscrição não era requisitada a declaração de matrícula ou de frequência a escola (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Ao final do Regime Militar em 1985 e durante a instalação da Nova República, articulou-se a instalação da Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração da Constituição Federal, a qual foi promulgada em 1988.

Desse modo, a partir da Constituição de 1988, a EJA instituiu-se em outro cenário e ocasiona aos jovens e adultos o direito público à Educação, e o consequente comprometimento do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 complementando os direitos referentes à educação para todos elencados na Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, o acesso à educação passou a ser dever do Estado e direito do cidadão em qualquer fase da vida. O artigo 37 dessa Lei, determina que seja obrigação do Estado implementar e garantir o funcionamento regular dos cursos de EJA na rede pública de ensino.

Ainda nesse período os exames supletivos continuavam sendo aplicados de forma descentralizada, possibilitando inúmeras fraudes e venda de diploma frequentemente noticiados nas mídias. Com o objetivo de combater essas irregularidades e melhorar os índices de aprovação do ensino, assim como, diminuir os gastos com a educação de jovens e adultos, o Governo Federal criou um novo exame de certificação. Assim, o Exame Supletivo foi substituído pelo Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em 2002.

Este Exame foi elaborado pelo INEP e avalia as competências e habilidades adquiridas pelos candidatos ao longo da vida. Foi aplicado para certificar os níveis de ensino fundamental e médio até o ano de 2008, pois a partir de 2009 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser o exame de certificação do ensino médio. Esses exames pretendiam corrigir o fluxo escolar, diminuir o valor dos recursos públicos empregados na EJA e elevar o índice de aprovação (SERRAO, 2014).

A partir de 2017, o Ministério da Educação (MEC) decidiu adotar novamente o ENCCEJA para a certificação do ensino médio.

As instituições ligadas a EJA no Brasil declaram que devido à precariedade dessa modalidade de ensino, promoveu-se a criação dos exames de certificação (MADUREZA, SUPLETIVO, ENCCEJA e ENEM). Através deles o Estado se desobriga de ofertar mais escolas com salas de EJA ou locais escolares especializados aos jovens e adultos que buscam a conclusão das etapas de educação básica. A elaboração desses exames tem a intenção de desafogar a procura pela EJA no país (CARVALHO, 2011).

Mas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), menos da metade dos participantes que realizam as provas do ENCCEJA, conseguem obter nota mínima para obtenção do certificado de conclusão do ensino médio. Outro ponto negativo refere-se ao alto índice de abstenção dos candidatos. Dessa maneira, a implantação da EJA na modalidade EaD seria a opção para solucionar essa problemática?

Analisando a história da educação no Brasil constata-se que a EJA não assumiu, em nenhum momento, lugar de notoriedade nas políticas educacionais. Só passou a ser reconhecida como modalidade de ensino na LDB nº 9.394/1996, sendo parte integrante da educação básica. E, mesmo sendo modalidade de ensino, até então precarizada continua a receber uma pequena parte dos recursos reservados à educação básica (FAVERO, 2009).

Dessa forma, pode-se constatar que a Educação de Jovens e Adultos tem se revelado como programa educacional que tenta equilibrar os direitos negados aos mais fragilizados no processo de

escolarização. Porém, apesar dos esforços, os resultados ainda deixam muito a desejar. Isso justifica a necessidade de projetos como o EJA-TEC e também abre oportunidade para esta pesquisa verificar a qualidade de ensino proposta.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA (EAD)

Os indicadores educacionais divulgados pelo INEP no ano de 2018, em seu relatório de taxas de rendimentos escolar, apontam que 5,9% dos jovens e adultos que cursam o Ensino Médio no Estado de Goiás são reprovados e 2,9% destes alunos abandonam os estudos. Esses dados demonstram um número significativo de estudantes que não concluíram o ensino médio no ano de 2018 em Goiás. Dessa forma, com o propósito de atender às necessidades desse segmento, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) criou em 2019 o programa EJA-TEC e, a partir do segundo semestre deste ano de 2019, implantou a terceira etapa (correspondente ao ensino médio) da Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância, a qual propõe oportunizar melhor acesso para a continuidade dos estudos desta clientela. De acordo com Marques e Souza (2016, p. 865):

A Educação a Distância (Ead) está em crescente desenvolvimento, principalmente nesta última década, tendo como fator principal o surgimento das novas tecnologias de comunicação, mediadas por computador em rede mais precisamente, com a popularização da internet.

Assim sendo, o ensino a distância é viável a diversos estudantes, pois no mundo contemporâneo as tecnologias se manifestam como forma facilitadora de vida. Dessa maneira, a educação de jovens e adultos na modalidade EaD, modelo em construção, se exhibe como possibilidade para os indivíduos que estão inseridos no mercado de trabalho e que não finalizaram a educação básica e não têm disponibilidade de tempo para o estudo,

nos horários de funcionamento das escolas presenciais. Segundo Belloni (2006, p. 4 e 5):

[...] a EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e: ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grade e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Observa-se que a modalidade de educação a distância era ofertada apenas nos cursos profissionalizantes e superiores, todavia, com o acelerado avanço tecnológico ela foi autorizada em todos os campos de ensino da sociedade atual. Nessa perspectiva, a educação a distância está sendo empregada por várias organizações como método para ampliar e propiciar o acesso à educação, formação e qualificação profissional. Tal perspectiva é considerada por Miranda (2005, p. 22 e 23),

Com as tecnologias de informação e comunicação, os locais formais de aprendizagem ampliaram-se, a sala de aula deixou de ser o local por excelência destinado ao ensino e à aprendizagem. Hoje, pode-se aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, através de redes, quer de uma forma autônoma, colaborativamente, existindo sempre a possibilidade de se constituírem ou reforçarem verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Sendo assim, Miranda (2005) defende que a educação a distância facilita a interação e a produção de conhecimento de modo flexível, a qualquer hora e lugar, independente dos ambientes geográficos. Nesse contexto, o conceito de escola presencial, onde docentes e discentes se reúnem no mesmo espaço físico, já não se faz tão necessário porque é oneroso, e a EaD espera uma efetivação da aprendizagem. Segundo Moran, a partir do uso

de tecnologias da informação e comunicação a visão de escola e de realizar um determinado curso se transforma,

O conceito de curso, de aula também muda. Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará “dando aula”, e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento (MORAN, 2002, p. 2).

Dessa maneira, para que haja êxito no ensino a distância na modalidade da EJA é imprescindível o reconhecimento de novas posturas do docente, dos alunos, dos gestores e de toda instituição educativa, pois, no novo cenário, modificam-se as relações entre os sujeitos compreendidos no processo ensino e aprendizagem. Refletindo sobre o perfil do professor de EJA, é indispensável que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Nesse contexto, espera-se do professor da educação de Jovens e Adultos, na modalidade de educação a distância, maior compreensão dos objetivos específicos, encorajando o aluno na procura de respostas, provocando o desenvolvimento do pensamento crítico e de sua autonomia. Sua responsabilidade vai além da propagação de informações, para criar mecanismos para que o aluno construa o próprio conhecimento.

É importante também conhecer e pensar no perfil do aluno da EJA. Ao que tudo indica, são alunos trabalhadores, alguns não tiveram acesso à educação na idade preceituada em lei, geralmente seu retorno à escola nem sempre está ligado à busca de conhecimentos, mas atrelada a exigência do mercado de trabalho. De acordo com Gaudêncio Frigotto (2000, p. 34):

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade.

Dessa forma, para lutar contra esses males reproduzidos pelo sistema capitalista, que espera a formação dos estudantes às exigências de mercado, é indispensável ao professor pensar em uma educação que envolva responsabilidade e respeito ética e política.

Diante desse cenário, pretende-se pesquisar as estratégias de ensino empregadas no desenvolvimento do projeto EJA-TEC, que oferta a terceira etapa (correspondente ao ensino médio) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de Educação a Distância (EaD). Esse projeto foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC Goiás), iniciado em agosto de 2019, em nove Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), denominados Escolas-Polo, distribuídas nos seguintes municípios de Goiás: Anápolis, Catalão, Iporá, Formosa, Caldas Novas, Aragarças, Ceres e em Goiânia.

O objetivo desse projeto é ampliar as possibilidades de estudo por meio de estrutura pedagógica flexível, adequada ao perfil e às necessidades dos jovens e adultos do Estado de Goiás e desenvolver a cultura do uso das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de promoção e transformação educacional.

O processo de matrículas destinado ao preenchimento de vagas para as turmas do 1º semestre (1ª série), da terceira etapa do EJA-TEC foi realizado pela SEDUC Goiás, até o dia 14 de agosto de 2019. Respeitando a organização do semestre letivo e obedecendo aos seguintes critérios: ter idade mínima de 18 (dezoito) anos completos; comprovar conclusão do Ensino Fundamental ou equivalente; ter realizado exames de classificação no caso de estudantes que não possuísem escolarização anterior e que demonstrassem, de forma satisfatória, grau de desenvolvimento e experiência compatíveis com aquele exigido pela série para a qual seriam submetidos à avaliação. De acordo com as informações registradas no sistema Goiás360, para a primeira turma do 1º semestre (1ª série) de 2019 do programa EJA-TEC foram registrados um total de 683 matrículas para as Escolas-Polo de Goiás (GOIÁS 360 – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, 2019).

O projeto EJA-TEC tem carga horária de 1200 horas, organizadas da seguinte forma: 400 horas semestrais, sendo 80% dessa carga horária a distância e 20% presenciais. A estrutura da matriz curricular dos três semestres foi distribuída por área do conhecimento e agrupada em quatro áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A modulação dos professores ocorre por área do conhecimento, com o número de horas-aulas definido de acordo com a quantidade de estudantes atendidos. Se o número de estudantes compreenderem entre 50 a 150, a carga horária será de 20 horas, o que equivale a três dias na semana. Se o número de estudantes compreenderem entre 151 a 300, a carga horária será de 30 horas, que equivale a cinco dias na semana.

As aulas da EJA a distância são proporcionadas via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desenvolvido no Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle). Esse projeto contempla momentos de aulas presenciais. Ao todo são seis encontros presenciais obrigatórios: um para a aula inaugural, no começo de cada módulo, dois encontros correspondentes aos plantões de dúvidas e mais dois encontros durante o curso, destinados à realização de avaliações finais. As atividades presenciais ocorrerão nos Polos de Apoio Presencial (PAP), em concordância com calendário estabelecido pelas SEDUC-Goiás.

O aluno deve ter frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas presenciais no curso, nas quatro áreas do conhecimento correspondentes à terceira etapa.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a participação do aluno é computada somente para fins avaliativos, não serão examinados seus acessos ao AVA para estudos individuais, pesquisas, elaboração de atividades, interação com professor/aluno/conteúdo, participação em fóruns e atividades avaliativas.

Os professores mediadores, por área do conhecimento, acompanham os estudantes no processo de aprendizagem diariamente, solucionando as dúvidas on-line, interagindo e promovendo a colaboração dos estudantes nas atividades de interação e comunicação. Há ferramentas de acompanhamento, gestão e de comunicação entre estudantes/professores mediadores e estudantes/estudantes.

O projeto se propõe a desenvolver um processo de interação permanente e continuada e não apenas mensagens isoladas. O material didático é produzido pelos professores das turmas de EJA, pela Gerência de Educação a Distância e pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos incluídos no AVA para consultas e download.

Portanto, justifica-se o objetivo da presente pesquisa em andamento, que quer analisar como são desenvolvidas algumas estratégias de ensino no projeto EJA-TEC, e contribuir para as reflexões acerca da Educação a Distância como possibilidade na Educação de Jovens e Adultos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa faz uma abordagem qualitativa que Marconi e Lakatos (2003) definem como o conjunto de atividades planejadas que direcionam a investigação para atingir o objetivo e auxiliar nas decisões do pesquisador. Por isso, buscamos compreender os aspectos da realidade do ensino a distância em um determinado grupo social.

Para Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de abordagem contempla uma metodologia investigativa que tem como ênfase o estudo das estratégias empregadas no ensino, neste caso o ensino a distância pelo projeto EJA-TEC.

Nosso campo de pesquisa serão dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), na cidade de Goiânia, no ano de 2020. Nosso período de investigação inicia-se em agosto de 2019 com um levantamento bibliográfico acerca da temática do ensino a distância.

Para Oliveira (2007), “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (p. 69).

No ano de 2020 desenvolveremos a complementação da pesquisa bibliográfica, a coleta de dados e a análise.

Como vamos investigar as estratégias de ensino desenvolvidas no EJA-TEC não haverá contato com alunos, mas com os professores e técnicos organizadores do projeto. Para essa coleta pretendemos empregar os seguintes instrumentos: questionário, entrevista e diário de campo.

Escolhemos o questionário online que será composto por perguntas mistas e direcionado para dois grupos distintos: i) os sujeitos da Secretaria de Estado da Educação que diretamente participam da implantação do projeto EJA-TEC e, ii) aqueles que atuam nos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Escolas-Polo. Nos dois grupos a coleta de dados ocorrerá por meio de questionário. Gil aponta a seguinte definição de questionário,

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (GIL, 2002, p. 121).

Além disso, pretendemos realizar uma entrevista com os sujeitos dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), para verificar como avaliam o emprego de certas estratégias de ensino pela equipe gestora nas turmas do primeiro semestre da EJA-TEC foram eficientes.

Vamos recolher, também, cópias de atividades disponíveis aos alunos, para avaliar como as estratégias de ensino foram selecionadas e desenvolvidas no decorrer da terceira etapa.

No decorrer da pesquisa as informações coletadas e as reflexões cotidianas serão registradas no diário de campo, pois se acredita que a partir dessas anotações é possível construir e reconstruir o conhecimento profissional. De acordo com Lewgoy e Arruda (2004, p. 123 e 124):

O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...].

A coleta de dados será realizada em dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), na cidade de Goiânia no ano de 2020. São escolas estaduais (nomes omitidos por causa da ética na pesquisa) que ofertam o ensino médio de EJA na modalidade EaD. As escolas funcionam como um polo presencial em Goiânia e segue

os programas, métodos e diretrizes do projeto piloto EJA-TEC da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos poderemos observar que desde a sua origem essa modalidade de ensino passou por várias transformações. Desde épocas remotas, as políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos favoreciam a formação aligeirada de uma coletividade de trabalhadores à margem dos processos de escolarização.

A partir da década de 1930, o perfil do trabalhador brasileiro começou a mudar, pois o processo de industrialização e urbanização iniciado nesse período exigia mão de obra especializada. Dessa forma, o analfabetismo passou a ser um entrave ao desenvolvimento econômico e um problema político, pois era vedado o voto ao analfabeto.

Em 1934, a quantidade de adultos analfabetos era vultosa, por isso foi criada a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com a finalidade de qualificar mão de obra para nascente indústria nacional e alfabetizar os futuros eleitores. Nas décadas subsequentes outros programas foram implantados, objetivando o fim do analfabetismo, como o MOBRAL (MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO) em 1967, que provê a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos

Sabe-se que no Brasil a realidade nem sempre harmoniza com o ideal e no que se refere à EJA ainda há muito por fazer. Percebe-se que boa parte dos que se matriculam nesta modalidade de ensino, são sujeitos que já estão introduzidos no mercado de trabalho e que não concluíram a formação básica por falta de tempo para o estudo, ou por trazer em suas histórias de vida o fracasso no ensino regular.

Mediante esse contexto, a educação na modalidade à distância (EaD) se apresenta como uma alternativa para a EJA.

Machado (2016) ressalta que apesar da EaD ainda não ser unânime no nosso país, ela é considerada uma categoria que vem demonstrando crescimento gradativo e apresentando qualidades no desenvolvimento e democratização da aprendizagem. Tais informações são comprovadas por dados estatísticos e, como tal, alavancam a expansão da EaD no Brasil.

Desse modo, é possível observar que essa configuração de ensino propicia um universo vasto de possibilidades como: a flexibilização dos horários de estudo, apoio aos conteúdos digitais, rápida comunicação e transmissão de informações; vídeos interativos, chats, aplicativos diversos.

Portanto, é importante refletir sobre essa nova possibilidade de ensino para a EJA. Dessa maneira, pretende-se verificar como a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC Goiás) está implantando e desenvolvendo o projeto EJA-TEC nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que oferta a EJA na modalidade de EaD e tentar vislumbrar alternativas para o sucesso e melhoria da formação de jovens e adultos para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>>. Acessado em 05 de outubro de 2019.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para educação de jovens e adultos no governo Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2011. Disponível em: <www.teses.usp.br/tesesdisponiveis/48/.../MARCELO_PAGLIOSA.PDF>. Acessado em 03 de setembro 2019.

CATELLI, Roberto Jr.; GISI, Bruna; SERRAO, Luís Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Online). Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>>. Acessado em: 25 de setembro 2019.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Trabalho Necessário (Online). v. 1, p. 1-28, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acessado em 25 de setembro 2019.

FAVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: Oliveira, Inês Barbosa de; Paiva, Jane (orgs.), **Educação de Jovens e Adultos**, Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos formando professores.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000072150&fd=y>>. Acessado em 22 de outubro de 2019.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil: o Estado da arte.** Brasília: INEP/Reduc, 1987.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 26 de setembro 2019.

LEWGOY, Alzira M^a. B; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1994.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. **As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica a distância.** 2016. Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000060/00006045.pdf>>. Acessado em 12 de setembro 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Cláudia Luíza; SOUZA, Amaralina Miranda de. **Políticas Públicas Educacionais no Ensino Profissionalizante a Distância: Um Olhar Sobre A Inclusão Social.** 2016. Journal of Research in Special Educational Needs, vol. 16, n s1. Disponível em: <<https://online.library.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12343>>. Acessado em 03 de outubro de 2019.

MIRANDA, Luísa Augusta Vara. **Educação online: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web.** Braga, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1120/1/TeseDoutoramento_LuisaMiranda.pdf>. Acessado em 05 de outubro de 2019.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acessado em 26 de setembro de 2019.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf >. Acessado em 11 de setembro de 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Goiás 360 – Secretaria de Educação, Cultura e Esporte**, 2019. Disponível em: <<https://goias360.educacao.gov.br/>>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

SERGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2000, n.14, pp.108-130. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em 10 de outubro. 2019.

SERRAO, Luís Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Encceja e do Enem. 2014.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-103636/>. Acessado em 16 de outubro 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; FILHO, Domingos. Leite Lima. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n.116, 2011.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: ação afirmativa da Faculdade de Piracanjuba

Mariana Carolina Caetano de Araújo¹

INTRODUÇÃO

Este projeto de extensão tem por objetivo contribuir para a sociedade local. Realizando uma ação preventiva quanto ao *bullying* e a violência escolar. Tendo em vista os números alarmantes sobre a violência dentro dos lares e nas escolas no Brasil, em Goiás e em Piracanjuba.

A Faculdade de Piracanjuba (FAP) buscou junto a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) a parceria para trazer noções de cidadania e de direito humanos numa ação educativa dentro das escolas, estreitando os laços com a sociedade e realizando uma interlocução com crianças, jovens e adolescentes que encontraram na FAP e na OAB o apoio necessário para denunciar crimes, abusos e o descaso com o menor e o adolescente.

O projeto tem como instrumento a retomada da função social do advogado, trazendo uma imagem positiva da classe e do papel da OAB como instituição capaz de ajudar na transformação na vida da sociedade brasileira. O trabalho desenvolvido pela OAB juntamente com a FAP visa ampliar e contribuir na formação dos jovens sobre os direitos e deveres garantidos na Constituição e nas leis, contribuindo para fazer nascer um cidadão consciente que incorpore os valores e preceitos legais, e os tenha como ferramenta de construção da justiça social, um cidadão que possa ser agente e não paciente da realidade social.

¹ Mestranda em Direitos Humanos na UFG. Especialista em Direito Público, Direito Ambiental e Agrário, Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Direito de Família e Sucessões. Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). E-mail: marianacarol18@gmail.com

Neste sentido, a OAB e a Faculdade de Piracanjuba (FAP), entendem que a escola é um dos locais privilegiados para a implementação do projeto, já que os processos formadores de conhecimento, opiniões e personalidade têm um “locus” privilegiado nesse espaço, tendo como foco a educação como um meio para atuar nessa direção, posto ser ela é tanto um direito humano em si, quanto garantia para demais direitos.

1. PROJETO DE EXTENSÃO OAB VAI A ESCOLA

O projeto *Violência Escolar: Ação Afirmativa da Faculdade de Piracanjuba* é um projeto que tem como objetivo conscientizar alunos das escolas públicas e privadas sobre a importância dos direitos humanos e da cidadania, através de palestras e debates realizados por advogados voluntários e professores nas salas de aula.

O projeto busca atingir objetivos básicos traçados no texto constitucional brasileiro, que são: o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania; e a qualificação para o trabalho, o combate à violência, auxiliando na formação de cidadãos, como agentes conhecedores dos seus direitos e sabedores dos seus deveres, proporcionando, por intermédio do trabalho voluntário, a dimensão prática do exercício da cidadania, bem como informações relevantes para alunos, crianças e adolescentes, professores e funcionários de Piracanjuba.

Dessa feita, o ponto chave para o desenvolvimento reflexivo desse projeto é a educação e a busca pelo desaparecimento da violência nas escolas brasileiras, principalmente entre as crianças e adolescentes, a partir da consciência do que é ser cidadão como sujeito de direitos e deveres. Direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, à integridade, enfim, direitos civis, políticos e sociais. E também deveres. O cidadão tem de ser consciente das suas responsabilidades, enquanto parte integrante de um grande e complexo organismo que é o Estado, para cujo bom funcionamento todos têm de dar sua parcela de contribuição.

Somente assim se chega ao objetivo final, coletivo: a justiça e a paz social em seu sentido mais amplo. A educação funciona, sem nenhuma dúvida, como garantidora e formadora desta consciência cidadã. Só esse exercício vai mudar o rumo do nosso país. Conforme nos ensina Marilena Chauí (1989, p. 20):

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

O objetivo do projeto *Violência Escolar: Ação Afirmativa da Faculdade de Piracanjuba* é aumentar a presença da ordem na sociedade e abrir um diálogo com a coletividade, bem como criar um espaço para denúncia sobre o não cumprimento das garantias constitucionais e internacionais quanto aos direitos da criança e do adolescente, como o direito à integridade física e moral, à imagem, à igualdade, o direito à vida, à liberdade.

2. DIREITO DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE NO BRASIL E NO MUNDO

Nesse espaço, os alunos, professores e funcionários podem denunciar o mau funcionamento ou má estrutura escolar, ausência de salas de aula ou de espaços destinados aos alunos, falta de professores, ausência ou má qualidade da merenda escolar, violência contra professores, *bullying* ou violência envolvendo alunos.

Por meio deste projeto se busca uma ação preventiva contra as mazelas que assolam a sociedade como um todo. Trazendo esclarecimentos sobre a lei, sobre os órgãos de proteção contra a prática criminosa. Estando abertos para escutar denúncias contra crianças e adolescentes, e, assim, conseguir fazer os

encaminhamentos necessários com essas vítimas. Pois, falando com essas crianças e adolescentes acaba-se, também, atingindo todas as famílias.

Assim, a Faculdade de Piracanjuba (FAP) em convênio celebrado com a OAB subseção de Piracanjuba, vem, desenvolvendo, conjuntamente, este trabalho tendo por representantes os professores do curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba e da OAB subseção de Piracanjuba, pois confiam na educação como um caminho para a defesa dos princípios republicanos do Estado Democrático de Direito e da Constituição, à luz das demandas de uma sociedade em plena mutação.

Estes direitos estão previstos na Constituição Federal de 1988, no artigo 227, onde ocorreu a concepção de proteção integral à infância, garantindo às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em relação à concepção de infância e aos principais direitos da criança estabelecidos internacionalmente, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos da Criança e adotada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, onde ressalta a reafirmação dos direitos fundamentais, como o direito à vida (art. 6º), à integridade física e moral (art. 19), à privacidade e à honra (art.16), à imagem, à igualdade, à liberdade (art. 37), à expressão (art. 12 e 13), à manifestação do pensamento (art. 14), à indistinção de qualquer natureza (raça, cor, sexo, língua, religião, convicções filosóficas ou políticas, origem étnica ou social e outros) (BRASIL, 1988).

3. DADOS SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

No Brasil, estamos em fase de reconhecimento e aprofundamento sobre o tema da violência na escola e sobre o contexto que a possibilita, tal como afirma Sposito (2013, p. 163):

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a seguinte definição de violência, como o uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou tal que definir a violência ou qualquer outro vocábulo, “consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma ‘ideia’ da violência que, de fato, tornaria adequados uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG *et. al.*, 2002, p. 01).

A violência dos estudantes se manifesta por meio de situações como: vandalismo, pichações na parede, xingamentos e agressões físicas a professores, indisciplinas no recreio e roubos no ambiente escolar.

Outra forma de violência muito praticada dentro das escolas é o *bullying*, conforme nos traz o conceito da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA)², que caracteriza o *bullying* como todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Segundo a ABRAPIA, vários estudiosos afirmam que o *bullying* ocorre em todas as escolas de todo o mundo e de todos os

² <http://www.ripsa.org.br/lis/resource/20394#.XlQsIEp7nIU>

níveis de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Afirmam que alguns estabelecimentos negam a existência de *bullying* entre seus alunos, ou apresentam desconhecimento sobre o assunto, ou se recusam a enfrentar o problema.

Diante da importância do projeto e do tema para toda a sociedade, foi baseado em alguns dados estatísticos, divulgado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH)³ na 5ª edição do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) que este projeto tomou forma, ao mostrar que Goiás ficou na 7ª posição do ranking, com índice de 4,82 mortes para cada mil adolescentes e a capital goiana figura na 10ª posição no ranking nacional no assunto violência nas escolas (brigas, confusões com armas brancas e armas de fogo e relatos de humilhações).⁴

Vemos que a discussão da violência escolar e do bullying é, principalmente, uma discussão da violência generalizada que toma conta da sociedade, como se vê nos dados acima, e no dado divulgado pelo IBGE, muito importante para dar início a esse projeto: que é de que cerca de 89% (oitenta e nove por cento) dos estudantes do 9º ano na faixa etária de 13 e 15 anos já estiveram envolvidos em brigas que resultaram em agressões a alguém (IBGE, 2018).

Sendo assim, com a intenção de alterar essa situação e apostando, particularmente, no papel da escola e dos educadores para o fortalecimento da proteção à infância e à juventude e a organização escolar, este projeto visa à valorização dos professores através de políticas públicas eficazes para o combate à criminalidade, ao “bullying” e a não banalização da violência.

Nestes termos, o enfrentamento e a superação da violência nas escolas dependem do posicionamento de todos os que nela atuam, especialmente, os diretores, os professores, os funcionários, os alunos e seus familiares, bem como os parceiros comunitários,

³ Secretaria Especial de Direitos Humanos. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>.

⁴ Disponível em: <https://secom.ufg.br/p/9183-goias-ocupa-a-7-posicao-em-indice-de-assassinatos-de-adolescentes>.

ONGs, conselhos, órgãos de classes, empresas e a sociedade em geral, num cenário em que a violência não seja aceita como valor. Concentrando esforços para o enfrentamento da violência, lembramos que o oposto dela não é a 'não violência', e sim a inclusão na cidadania e sua vivência plena.

4. CONVÊNIO CELEBRADO ENTRE FAP E OAB

No dia vinte e sete de agosto de 2019 a Faculdade de Piracanjuba firmou o convênio com a OAB subseção de Piracanjuba para o Projeto *Violência Escolar: Ação Afirmativa da Faculdade de Piracanjuba* e a OAB vai à Escola. Na ocasião, estavam presentes, o presidente da OAB subseção de Piracanjuba: Leonardo Halley Antunes Nascimento e sua vice-presidente: Denise Alves Ferreira Machado e Wender Trindade da CAJ - Comissão da Advocacia Jovem, representando a Instituição a coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba, Dra. Daniele Lopes Oliveira, vide (FIGURA 01) e registro (FOTO 01), cedido pela Faculdade de Piracanjuba (FAP).

Figura 1. Projeto OAB vai a Escola



Fonte: Registro do site da FAP (<https://faculdadefap.edu.br/>, 2019)

Figura 2. Celebração do Convênio entre FAP e OAB



Fonte: Registro do site da FAP (<https://faculdadefap.edu.br/>, 2019)

5. VISITA ÀS ESCOLAS

Todas as escolas particulares e públicas da cidade de Piracanjuba receberam o convite da FAP, para receber o projeto, no entanto, não houve interesse por parte de todas as escolas.

Ao entrar em contato com o *Colégio Estadual Ruy Brasil Cavalcante*, ficou registrado, por parte de nossa equipe que a direção da entidade, afirmou não haver interesse no projeto, naquele momento.

Os demais colégios foram todos visitados por nossa equipe, no período matutino e vespertino: Colégio Estadual Leo Lynce, Escola Estadual Dom Emmanuel Gomes de Oliveira, Escola Estadual Dom Bosco, Escola Estadual Daher, Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, Escola Estadual Dona Clotilde Costa, Escola Municipal Coronel João de Araújo, Escola Municipal Urbano Pedro Guimaraes, Escola Rosa e Azul, Escola municipal de Piracanjuba Wilson Cavalcante, Escola Sol Nascente e Escola Osvaldo Cruz.

Assim a primeiro Colégio a receber a visita do projeto Escola Municipal de Educação Básica Coronel João de Araújo, dos anos iniciais ao ensino fundamental.

No dia 11 de setembro de 2019, no período matutino e vespertino o Dr. Wender Tindade, advogado e representante da CAJ-OAB, ministrou a palestra com o título: *Bullying* e Outras Formas de Violência ação e prevenção.

No dia 23 de setembro o Colégio particular Osvaldo Cruz recebeu a Dra. Mariana Carolina Caetano de Araújo, advogada e professora da FAP, que ministrou palestra no período matutino e vespertino visitando todas as turmas da Escola.

No dia 25 de setembro o Colégio Rosa e Azul recebeu a Dra. Mariana Carolina Caetano de Araújo, advogada e professora da FAP, que ministrou palestra no período matutino e vespertino visitando todas as turmas da Escola.

Os demais colegios preferiram ir até a faculdade para participar das palestras, tendo em vista que não dispunham de espaço ou de equipamentos audio visuais.

O projeto *Violência Escolar: Ação Afirmativa da Faculdade de Piracanjuba* e da *Oab Vai à Escola* busca atingir objetivos básicos traçados no texto constitucional brasileiro, que são: o pleno desenvolvimento da pessoa humana; o preparo para o exercício da cidadania.

Este projeto tem por desafio auxiliar na formação de cidadãos conhecedores dos seus direitos e sabedores dos seus deveres, além de proporcionar, por intermédio do trabalho voluntário, a dimensão prática do exercício da cidadania.

6. RELATÓRIO FOTOGRÁFICO

As fotos foram retiradas pela autora do projeto com a anuência de todos os participantes.

Figura 3. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 4. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 5. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 6. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 7. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 8. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 9. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 10. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 11. Colégio Estadual Coronel João de Araújo



Figura 12. Colégio Osvaldo Cruz



Figura 13. Colégio Osvaldo Cruz



Figura 13. Colégio Osvaldo Cruz



Figura 14. Colégio Osvaldo Cruz



Figura 15. Colégio Rosa e Azul



Figura 16. Colégio Rosa e Azul



Figura 17. Colégio Rosa e Azul



Figura 18. Colégio Rosa e Azul



Figura 19. Colégio Rosa e Azul



REFERÊNCIAS

APAV. **Violência. Domestica.** Disponível em: <https://apav.pt/vd/index.php/features2> Acesso em: 20 de novembro. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 11.340 – Lei Maria da Penha.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra mulher. Brasília, 2006.

BRASIL. **Presidência da República. Política Nacional de Enfretamento da Violência contra Mulher.** Secretaria de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2011.

CANDAU, Vera Maria et al. **Tecendo a cidadania:** Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARVALHO RAMOS, André. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional.** 2º ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A.C.R. (org.). **Direitos Humanos**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-36.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU, 1948. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acessado em 25 de janeiro de 2017.

KRUG, E. *et al.* **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acessado em 22 de abril de 2018.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, J. S. Educação, **Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O SILENCIAMENTO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS SURDOS

Meire Luce Gomes¹

INTRODUÇÃO

Estas reflexões aportadas no *corpus* teórico-metodológico da História da Educação visam resgatar os fundamentos teóricos que podem contribuir para a elucidação do percurso histórico dialético da efetivação do direito constitucional da educação dos Estudantes Surdos, marcado por uma cultura do silêncio.

O estudo fundamenta-se na necessidade de sermos, na condição docente, críticos em relação ao sistema educacional do qual fazemos parte que professa, ideologicamente, desde a década de 1930, ser a educação escolar um direito de todos, como a máxima da doutrina liberal que escamoteia e nega as diferenças culturais. A melhor maneira para compreendermos este direito conquistado, é investigando o processo educacional em suas múltiplas manifestações ao longo da história, bem como a práxis dos diferentes sujeitos educativos, dos privilegiados aos excluídos.

Na atualidade, existe uma formação discursiva que exalta a diversidade e a inclusão sem, no entanto, reconhecer as lutas dos diferentes segmentos sociais na conquista efetiva dos direitos de fato, de todos. Dentre os diferentes segmentos, nestas reflexões será atribuída uma importância desses direitos para a educação dos Surdos.

¹ Graduação em Pedagogia (FECHA – Anicuns/GO). Pós-graduações: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Universo). Mestranda em Educação pela PUC Goiás. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. DP CNPq-PUC Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. E-mail: mluceg@hotmail.com

Para elucidarmos, hoje, esse processo de inclusão dos Estudantes Surdos é importante conhecer alguns dos marcos históricos da educação brasileira, resgatar as memórias, comparar as normas para uma melhor compreensão de como se deu este processo.

E para uma melhor compreensão, dentro desta proposta de inclusão, foram definidas várias obras, dentre elas, destacaremos as referenciais: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), História da Pedagogia, História Social da Educação no Brasil (1926-1996). A Cultura Escolar em Debate, a reinvenção da cidade e da multidão e História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”.

Todas as obras citadas são muito importantes, pois revelam sempre a educação num contexto histórico geral, nelas podemos observar e refletir sobre as crises vividas dentro de um sistema socioeducacional. Na realidade, as questões da educação são relacionais dialeticamente, considerando que são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência social.

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação não é um fenômeno neutro e nem isolado, mas é tramada nas teias das lutas de classe conformada pelos efeitos da ideologia, por estar de fato mediada pela política e movimento das classes sociais. Nesse sentido, recorreremos à obra de A. Reis Monteiro (2006): História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação” como respaldo e contribuição ao nosso estudo. Nesta obra trata-se de um movimento, ou seja, a busca de uma educação nova. Nela trava-se o direito do homem à educação, e dentro desta perspectiva, elucidaremos uma educação proposta à diversidade, ou seja, abordaremos a inclusão dos Surdos que também é oriunda de lutas de classes.

Buscaremos verificar, à luz de uma proposta teórica, sobre a história da educação e memórias, as razões que levaram os educadores não mencionarem a inclusão dos Surdos na educação escolar nos manifestos da época. Tal fato poderá ser dito como “esquecimento, ocultamento, desconhecimento” e outros que possuem uma razão e uma explicação de ser.

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e, para nele, ler as possibilidades do futuro. Além disso, deve-se atentar para aquilo que não está sendo dito, ou como disse a socióloga Maria Isaura Pereira Queiroz (1987), para o indizível. Para Pollak (1992), os significados do silêncio também têm uma razão e uma explicação de ser e podem estar relacionados à vários fatores que cabe ao pesquisador observar e desvendar.

Nossa intenção não é de abordar a História da Educação em sua completude e sua complexidade, tarefa já realizada por vários pesquisadores. Aqui, portanto, objetiva-se compreender que, para os escolanovistas a educação tradicional configurava na ignorância e na rejeição. Entretanto, para os teóricos do Manifesto as palavras de ordem eram integração e inclusão.

Com o propósito de compreendermos o que foi dito e elucidado, as discussões sucessivas serão divididas em quatro partes. Na primeira apresentaremos as contribuições do Movimento da Escola Nova, ponto referencial na história da educação que, de fato, combatia as discriminações ao acesso à educação escolar. Na segunda as contribuições de Pestalozzi, na terceira elucidaremos alguns legados da médica italiana Maria Montessori para a educação especial, ressaltando a importância de ambos dentro de uma proposta de educação na perspectiva integracionista e inclusivista e, na quarta, faremos uma análise da educação inclusiva no contexto atual.

1. O LEGADO DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Manifesto dos Pioneiros de 1932, no Brasil, mostra uma singularidade do Movimento, pois alguns representantes importantes vieram de fora do campo educacional, dentre eles, temos psicólogos, sociólogos, médicos, teólogos, políticos e advogados, porém, todos consideravam que a educação é mais do

que instrução e deveria ter uma base psicológica científica e sua finalidade deveria ser pessoal e social.

A Escola Nova seria o caminho ideal para ultrapassar as desigualdades sociais. Ela defendia a ideia de que a pedagogia escolanovista seria capaz de permitir mais mobilidade e justiça social. E a criança deveria ser reconhecida na sua dignidade, diferenças e interesses.

Os princípios do Movimento da Escola Nova- MEN foram enunciados nos Congressos de Calais (1921), e de Nice (1932). No Congresso de Calais adaptaram vários “Princípios de Filiação” dentre eles destacaremos os itens 3 e 7, pois, eles falam do respeito à criança de forma global:

3. Os estudos e, de um modo geral, a aprendizagem da vida, devem dar livre curso aos interesses inatos da criança, isto é, aqueles que nela se despertam espontaneamente e que se exprimem nas atividades variadas de ordem manual, intelectual, estética, social e outras. [...]

7. A educação nova prepara, na criança, não somente o futuro cidadão capaz de cumprir os seus deveres para com os seus próximos, a sua nação e a humanidade no seu conjunto, mas também o ser humano consciente da sua dignidade de homem. (MONTEIRO, 2006, p. 89).

Segundo esses educadores, a infância deveria ser vista como uma idade pré-intelectual, na qual os processos cognitivos se entrelaçam com seu dinamismo. Para eles, de acordo com Cambi (1999, p. 12) “[...] a criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser liberta dos vínculos [...] respeitando sua natureza global”.

A educação nova trazia uma nova roupagem e suas características eram de superação. Seu discurso era contra o autoritarismo verbalista e intelectualidade de outrora, pois apostava na liberdade, como a própria característica da educação. Considerava o ser humano na sua totalidade.

O documento do Manifesto inclui os conceitos da Escola Nova com adaptações ao contexto social do país na época. Reivindica a

criação de um sistema de ensino mais adequado às necessidades brasileiras, que pudesse ser considerado um modelo educacional. O Congresso de Nice (1932), definiu assim a educação:

A educação consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, ao mesmo tempo como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. A educação é inseparável da evolução social; constitui uma das forças que a determinam. A finalidade própria da educação e os seus métodos devem ser, pois, constantemente revistos, à medida que a ciência e a experiência aumentam o nosso conhecimento da criança, do homem e da sociedade (MONTEIRO, 2006, p. 90).

Destacamos os textos a cima para identificar uma educação que acompanha as mudanças sociais e que procura solucionar os problemas e as necessidades da época. Nota-se que a realidade do Movimento da Escola Nova (MEN) era bastante diversificada e heterogênea, pois seus protagonistas também eram de áreas distintas. Sendo assim, podemos afirmar que iniciou uma nova era na educação por meio do movimento da educação nova.

Estudar sobre o Manifesto e o Movimento da Escola Nova é um desvelamento da política educacional brasileira, haja vista que, foi um movimento constituído de muitos teóricos que discutiam e buscavam um ideal libertário, embora constituído por muitas críticas, principalmente pelo elitismo dos seus componentes.

Para seus idealizadores, na época, a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito capaz de refletir e inserir nessa sociedade, ou seja, a formação de um cidadão capaz de exercer sua democracia.

Dentre as figuras ilustres do Movimento da Escola Nova (MEN), destacaremos *Johann H. Pestalozzi e Maria Montessori*, pois, ambos deixaram legados importantíssimos que contribuíram na formação e capacitação de profissionais para o trabalho com a

diversidade. Para ele, os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma na criança, e para ela, o potencial de aprender está em cada um de nós.

2. CONTRIBUIÇÕES DE PESTALOZZI NA EDUCAÇÃO

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), nasceu em Zurique na Suíça. Sua vida e obras estão intimamente ligadas à religião. Para a mentalidade contemporânea, amor talvez não seja a primeira palavra a ser usada quando se fala em ciência, método ou teoria. Mas o afeto teve papel central na obra dos pensadores que lançaram os fundamentos da pedagogia moderna.

Nenhum deles deu mais importância ao amor, em particular, ao amor materno, como Pestalozzi. Antecipando as concepções do MEN, que surgiria na virada do século XIX para o século XX, Pestalozzi afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. Segundo ele “o amor deflagra o processo de autoeducação”.

Segundo Pestalozzi, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração. O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla: intelectual, física e moral. E o método de estudo, deveria reduzir-se a seus três elementos mais simples: som, forma e número. Só depois destas percepções viria a linguagem. Com os instrumentos adquiridos desse modo, o estudante Pestalozzi acreditava, como a maior parte dos reformadores educacionais renascentistas, que a educação devia ser o principal meio das reformas sociais.

Para ele, a educação consistia no desenvolvimento moral, mental e físico da natureza da criança, de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais. Segundo seu método, a educação é o desenvolvimento natural, progressivo e harmonioso de todos os poderes e faculdades, plantados pela natureza, em todo ser humano. Compreendia que a criança é um organismo que se desenvolve conforme leis definidas, ordenadas, como se fosse uma planta enraizada no solo. Essa ideia era comum

para muitos pensadores da época, teria condições de encontrar em si mesmo a liberdade e a autonomia moral.

Cada um se desenvolve à sua maneira, conforme leis que podem ser comprovadas. Encontrar essas leis e usá-las adequadamente na instrução das crianças é tarefa da escola. A partir deste desenvolvimento orgânico, *Pestalozzi* deduz os princípios gerais de seu método de formação e instrução, no qual os três aspectos (moral, mental e físico) devem se desenvolver em harmonia. Contudo, o propósito fundamental era analisar os conhecimentos numa dada direção e organizar as atividades apropriadas para o desenvolvimento intelectual e moral. A criança se desenvolve de dentro para fora como, naturalmente, a semente se transforma em uma árvore; seus impulsos são inatos. Assim, “toda a instrução educativa deve ser extraída das próprias crianças e nascer dentro delas”.

O processo pedagógico de *Pestalozzi* é marcado pela gradualidade, seguindo o desenvolvimento da natureza que não faz saltos, mas procede lentamente por acréscimos imperceptíveis. As matérias de estudo devem ser organizadas por etapas de transição, partindo do mais fácil para o mais difícil, tudo conforme a capacidade de realização da criança. O método de toda educação consiste em um princípio muito simples: seguir a natureza. Para ele, o educador não acrescenta nada à criança, apenas vigia para que seu crescimento não seja prejudicado, mas siga o curso de sua própria lei.

Desse modo, o aprendizado seria, em grande parte conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. Isto é, a ideia de aprender fazendo, hoje incorporada em muitas escolas especiais. O método deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras.

Podemos resumir as principais ideias de *Pestalozzi* sobre a educação assim:

- Educação humana baseada na natureza espiritual e física da criança;

- Educação como desenvolvimento interno, formação espontânea, mas com direção;
- Educação baseada nas circunstâncias que se encontra o homem;
- Educação social e da escola popular contra a interior concepção individualista da educação;
- Educação profissional, subordinada à educação geral;
- Ideia da intuição como base da educação intelectual e espiritual;
- Educação religiosa íntima, não confessional, promovendo a educação moral do ser.

3. CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Montessori (1870-1952), Chiaravalle, Itália, primeira mulher a se formar em medicina em seu país. Fez também estudos em Ciências Naturais e Filosofia. Trabalhou na Clínica de Pediatria da Universidade de Roma, onde estudou o comportamento de jovens com atrasos mentais. É bastante reconhecida dentro do movimento. Tinha um verdadeiro culto pelas crianças e acreditava na bondade de sua natureza e na sua capacidade. Para ela, era muito importante que o ambiente de ensino fosse favorável ao aprendizado, sendo isso um requisito básico de seu pensamento pedagógico.

Sua fama se deu no investimento de materiais didáticos pedagógicos, literalmente, à altura e à medida das crianças.

Ela defendia uma concepção de educação que se estende além dos limites de acúmulo de informações e que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças decodificam o mundo ao seu redor. Muitos exercícios desenvolvidos por ela são hoje utilizados na educação infantil (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho). Seu método parte do concreto para o abstrato. Baseia na observação, experiência direta, procura e descoberta.

As ideias de educação de *Maria Montessori* refletem a concepção positiva do conhecimento que caracterizou a época em que viveu, sobretudo a virada do século XIX para o XX, marcada pela efervescência intelectual e fascínio pela mente humana. As descobertas da ciência criavam expectativas ilimitadas para o futuro. Pesquisas tornavam mais eficaz e mais humano o tratamento dos doentes mentais e lançavam luz sobre o funcionamento do cérebro de “loucos” e “sãos”.

Ela começa a focar em estudar e pesquisar a forma como as crianças especiais eram educadas e tratadas, criando teses e estudos que depois se tornaram a base de seus métodos mais conhecidos.

Maria Montessori nos ensinou mais que seu método, legado educacional, também nos ensinou alguns pontos que devemos seguir em busca do sucesso, eis alguns:

- Não desista dos seus sonhos e metas... continue focado e vá em busca dos seus objetivos;
- Não veja o diferente como um problema, mas com olhar de igualdade;
- Invista tempo em melhorar o que já existe e faça coisas novas que sejam úteis;
- Seja livre ou morra.

Quando se fala em inclusão, fala-se das **diferenças**, ou do **diferente** (grifo nosso). Esse olhar com igualdade de Montessori, nos remete a convicção que todos precisam de educação, não basta inserir uma criança com deficiência na rede regular de ensino, não é suficiente um “diferente” ser admitido. Ele necessita ser incluído, pois inclusão é mais que estar dentro e fora é uma transformação do todo.

A importância dos métodos *Montessoriano* e de *Pestalozzi* na educação especial, deve ser ressaltada e reconhecida, pois ambos educadores que marcaram época por suas formulações teóricas e experimentais, lançaram as bases da educação moderna ao conceber um sistema de ensino prático e flexível, que procurava estimular as faculdades intelectuais e físicas das crianças.

Influenciaram profundamente todas as correntes educacionais, e longe estão de deixar de ser referências, pois foram capazes, através da educação, de chegar ao povo, no tempo em que o ensino era privilégio exclusivo.

4. EDUCAÇÃO DE SURDOS E O SILENCIAMENTO

A nossa história de vida é construída junto a história da humanidade, pois vivenciamos situações e problemas advindos das relações entre os homens. E dentro desta perspectiva, relacionamos com pessoas com e sem deficiências, pois nossa sociedade é complexa e nossas atitudes e valores também influenciam nossas diferenças. E a pessoa surda tem sua forma especial de ver, perceber, estabelecer seus valores e relacionamentos que deverão ser respeitados e utilizados no seu processo de ensino aprendizagem.

O discurso de que as pessoas com necessidades especiais eram vistas como “inválidas” ou “desajustadas”, permeou por muitos anos na educação do Brasil. Nos anos de 1930, o Movimento da Escola Nova, iniciou um processo de renovação do ensino com críticas à pedagogia tradicional. A educação teria um papel da busca do “desajustado” para integrá-lo ao grupo, garantindo assim o equilíbrio social, defendendo a socialização. E a escola deveria contribuir para a formação cidadã, diminuindo assim as desigualdades sociais.

De acordo com os documentos do Manifesto dos Pioneiros fica evidente o descompasso entre a educação para democracia e a educação para a exclusão das pessoas com deficiência. Num plano ideológico mais amplo, tinha a aparência que os problemas sociais seriam sanados, mas numa sociedade capitalista, às deficiências ficavam asiladas em âmbito familiar, até a conquista das instituições filantrópicas que passaram a abrigar e cuidá-las.

Ao fazermos uma análise crítica dos documentos relacionados a esse grande evento, os educadores reuniram em prol de uma educação pública democrática e cidadã, a qual era cobrada junto a

sociedade e aos governantes da época. Embora seus objetivos fossem uma educação mais humanitária, não se tem relatos exclusivos de uma educação para os Surdos. Enquanto que, na mesma época o INES (Instituto Nacional de Educação para os Surdos) já tinha uma concepção moderna da surdez.

Assim podemos destacar que a própria elaboração da LDBEN nº 4.024/61 (BRASIL,1961) se deu nesse contexto liberal e dualista: uma educação para as pessoas com deficiência e uma educação diferenciada para os que não tem deficiência, educação particular e educação pública. Pretendia assim nortear o atendimento educacional das pessoas com deficiências, apontando em direção aos direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro de um sistema regular de ensino, porém prevalecia a segregação destes em classes ou escolas especiais.

Refletir sobre a história que permeia a educação desde o Movimento da Escola Nova, movimento este, que tinha objetivos de superar o tradicionalismo e a rigidez na educação, para amenizar essa rigidez foi introduzido a psicologia e a psicopedagogia na educação e a utilização dos testes de inteligência para a identificação dos deficientes intelectuais.

A educação especial foi marcada pelo não reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, mas, por um isolamento por meio de uma educação segregadora, que atendia apenas as funções de reprodução de um capital social e político da época. Sobre esse aspecto, Skliar (1997), definiu como “[...] subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc., no geral de natureza discriminatória...” Ele continuou em sua obra de 1998:

A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas ela é o espaço habitual onde se produzem e reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada (SKLIAR, 1998, p. 11).

Assim, podemos compreender que, de acordo com esse contexto histórico, a educação dos Surdos brasileiros também é permeada por lutas de classes na busca e legitimidade do direito à educação.

Segundo Skliar (1997), existem dois grandes períodos na história da educação dos Surdos: um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, e o outro posterior que vai de 1880, até nossos dias, do predomínio absoluto de uma única língua, a oral. Essa predominância é um fator de exclusão social.

Para Bourdieu (1997), a escola não consegue aniquilar os processos de exclusão dentro e fora dela. Pelo contrário, ela cria uma pseudodemocratização do ensino, no qual, a origem social de cada aluno definirá a que tipo de capital social ele terá acesso. Dessa forma, os mecanismos de exclusão ficam velados. A exemplo, temos os surdos, que por décadas lutaram pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O projeto de Lei para o reconhecimento da LIBRAS iniciou sua tramitação no Congresso Nacional em 1991 e foi aprovado e transformado na Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), e sancionado em 24 de abril de 2002. Essa lei reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, bem como língua de instrução escolar. Sua regulamentação foi publicada por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), de dezembro de 2005 e alterado recentemente pelo Decreto Nº 9.656 de 27 de dezembro de 2018.

Para garantir seus direitos à escolarização, direitos esses, que foram conquistados por muitas lutas durante décadas, a Legislação educacional brasileira mais recente, conta com essas principais leis: Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), e a Lei nº 12.319/2010 que reconhecem o respeito a essa diferença linguística como um fator muito importante de identidade cultural dos Surdos. Valoriza a Língua de Sinais, mas ainda precisamos buscar estratégias eficazes para sua implantação permanente no sistema educacional (BRASIL, 2010).

Apesar de todos os documentos que valorizam a LIBRAS e da inclusão do estudante Surdo, respaldada pelos documentos que se

tornam legitimados esse acesso a escolarização, a inclusão ainda não se efetivou. As Leis, Decretos, Diretrizes e outros documentos são promulgados e divulgados, mas não implementados na sociedade como um todo.

Podemos assim dizer que, ainda hoje, há uma segregação disfarçada no ambiente escolar, outrossim, ainda temos uma forte “integração” disfarçada de projeto de inclusão. A exclusão é reproduzida pela desigualdade linguística e social que perpetuam as diferenças.

Em sua obra “A Miséria do Mundo” (1997), no texto “Os excluídos do interior”, Bourdieu critica o modelo de educação dos Liceus como campo empírico de pesquisas e estende a crítica a todos os modelos educacionais, ao mostrar que a escola reproduz as desigualdades sociais à medida que contribui para perpetuar as diferenças.

A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”, as causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar (BOURDIEU, 1997, p. 482)

Dentro da perspectiva do caráter seletivo e classificatório da escola, quando se fala das desigualdades sociais no sistema brasileiro de ensino, nota-se que os alunos oriundos das camadas populares, desde a educação infantil até ao ensino superior, sofrem com a exclusão que se mostra de forma silenciosa, porém cruel, que ainda persiste a preocupar a sociedade contemporânea.

Ainda sobre o caráter excludente, temos uma sociedade que considera a deficiência uma mazela social, mesmo com o discurso inclusivista da educação contemporânea, temos ainda as raízes da exclusão das sociedades primitivas latentes em nossos dias. A

sociedade moderna ainda não percebe que a escola também é um lugar de exclusão. Para Mantoam (2003, p. 17):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos.

Esse modelo arcaico direcionou a educação ao longo da história e ainda resiste nos tempos atuais, necessitando de mudanças de paradigmas da sociedade atual. Em relação ao modelo educacional e suas novidades no mundo globalizado e complexo, Mantoam esclarece que:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelas quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica apresentar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAM, 2003, p.17).

O viés de inclusão deve ser compreendido de forma ampla, numa totalidade, levando-se em consideração todas as formas de discriminação, não só as diferenças visíveis, mas todas as diferenças relacionadas ao sujeito. Por isso, a exclusão não é apenas um fator escolar, mas um problema social, político, econômico, cultural, etc.

Ainda hoje, é comum a exclusão de estudantes/pessoas Surdas no cotidiano escolar, ou dentro das repartições públicas, de forma velada, silenciosa, ou nos termos de Bourdieu e Passeron uma “exclusão branda” ou “eliminação adiada”. Sob essa ótica, o sistema de ensino tem como função a ordem e a manutenção dos princípios da relação entre grupos e classes (reprodução social e cultural), perpetuando assim as desigualdades sociais (BOURDIEU e PASSERON,1982; BOURDIEU, 1998).

Os desafios inerentes à construção de um sistema educacional inclusivo são percebidos na sua dimensão histórica, como um processo de reflexão sobre a prática vigente que ainda necessitam efetivar as práticas políticas pedagógicas, mudanças conceituais coerentes com o propósito de efetivar o direito de todos à educação, conforme está assegurada a educação no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), a qual declara:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A escola, ao transmitir os modelos sociais vigentes, o seu esquema de dominação, pois é detentora de um saber à que, ainda que seja um regime democrático, muitos não têm acesso. O quadro nacional brasileiro demonstra que muitos são excluídos e que dentre estes, estão os estudantes com necessidades especiais. Dessa forma, a exclusão se dá de forma perpetrada pelo sistema que os renega como fora do modelo padrão, sendo “desajustados”.

Sendo assim, o momento atual se caracteriza pela proliferação de expressões que valorizam a diversidade, buscando uma sociedade mais inclusiva e políticas públicas que garantam a efetivação da inclusão escolar para todos. É difícil pensar em uma opinião contrária sobre a afirmação: que todo cidadão tem direito de participar da vida social, política e econômica de seu país. E cabe a escola, a responsabilidade de possibilitar o acesso e permanência dos Surdos, quebrando o paradigma do silenciamento para que ele exerça sua cidadania de forma plena e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o presente estudo importante à medida que poderá contribuir para a compreensão do processo ensino

aprendizagem dos Surdos, como excluídos em vários momentos históricos, dentre eles, movimentos sociais e educacionais. É notório observar que houve uma ruptura em alguma parte da história na educação dos Surdos e a memória parece ser, *a priori*, como defende Henri Bergson, analisado por Ecléia Bosi, em Memória e sociedade: lembrança de velhos (1994), um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio das pessoas, que conservam em seu espírito, o passado, que aflora na consciência em forma de imagens-lembranças.

Resgatar a memória de um processo educacional menos excludente, com perspectivas inovadoras, com métodos de inclusão baseados na capacidade do próprio educando, faz-se necessário conhecer os educadores supracitados, que tiveram olhares e práticas diferentes dos modelos até então propostos para aquela época. Educadores como Pestalozzi e Montessori ultrapassaram as barreiras físicas e atitudinais para propor uma mudança de paradigmas que deixaram um legado histórico importante.

Milhares de escolas pelo mundo todo, inclusive no Brasil, seguem os métodos da grande professora, que foi sem dúvida a precursora da educação com alunos especiais, igualando-os aos com menos dificuldades de aprendizado, mostrando que qualquer pessoa é apta a aprender quando não se tem somente materiais práticos, mas principalmente amor e cuidado em ensinar.

Considerando ainda a importância da inclusão de todos, temos o legado que ambos deixaram, quanto ao método, como também as instituições que levam o nome de Pestalozzi e Montessori. Todas essas instituições trabalham com a pedagogia do amor, instruindo tanto as crianças, quanto aos jovens com deficiências para as Atividades da Vida Diária – AVD, como também qualificando, por meio de oficinas, o conhecimento prático, oportunizando a acessibilidade aos cursos profissionalizantes, confirmando seu legado histórico: “o amor é o eterno fundamento para a educação”.

Nota-se que para a época era um movimento transformador e inovador, pois buscavam um novo método que poderiam garantir

a preparação dos alunos para serem cidadãos adaptados ao meio social. Por maiores que foram os esforços dos educadores, esse ensino estava longe de primar uma inclusão. Para uma melhor compreensão, a educação escolanovista buscava a integração de todos os aspectos humanos: racional, emocional e físico. Incentivava assim uma aprendizagem na vida cotidiana, a partir da prática, como já citado.

De acordo com o estudo, pode-se dizer que só uma educação crítica poderá contribuir na formação de uma sociedade que luta pela sua autonomia e emancipação política e social. No entanto, quando temos a inserção do aluno Surdo, a escola ainda não inclui com dignidade, há ainda o desafio de oportunizar um ensino na sua condição sociolinguística, ou seja, necessitamos de políticas públicas que assegurem uma aprendizagem bilíngue.

Portanto, temos uma legislação considerada como inovadora na educação dos Surdos, mas, de acordo com as últimas pesquisas, observa-se a exclusão desse grupo pela negação da garantia de uma educação bilíngue, haja vista, que ainda não lhes é garantido o direito de ser instruído por meio de sua língua natural, a LIBRAS. Conclui-se, por meio dessa pesquisa, que a educação sempre é permeada por lutas de classes, e ou grupo minoritários na busca de sua legitimidade, por isso, a sua história poderá ser interpretada como um processo lento e muitas vezes silencioso.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios**. In: NETO, Antônio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN - Lei nº 4.024/61**.
- BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**. 1932.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP(FEU),1999
- MANTOAM, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MONTEIRO, A. Reis. **História da educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"**. São Paulo: Cortez, 2006.
- POLLAK, M. **Memória e identidade social Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v 2, n 3, 1992.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Relatos orais: do "indizível ao "dizível"**. Ciência e cultura, São Paulo, n.39, mar 1987.
- SKLIAR, Carlos.org. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre- RS: Mediação,1998.

DEPRESSÃO INFANTIL: *uma perspectiva psicopedagógica*

Nara Núbia da Costa Pimentel¹

Fernanda Galdino da Silva²

INTRODUÇÃO

O termo depressão pode significar um sintoma que faz parte de inúmeros distúrbios emocionais sem ser exclusivo de nenhum deles, pode significar uma síndrome traduzida por muitos e variáveis sintomas somáticos ou ainda, pode significar uma doença, caracterizada por marcantes alterações afetivas (CASS, 1999).

A depressão é definida como sendo um transtorno de humor, passível de acometer em qualquer idade. Nessa perspectiva, afeta uma pessoa, de modo, a diminuir o interesse por atividades diárias e tendo consequências graves alterações de humor. Contudo, somente a partir dos anos 1970, que a depressão infantil passa a ser estudada em crianças e adolescentes.

Segundo Adànez (1995) não existe uma definição consensual sobre a depressão infantil. Todavia, pode-se afirmar que se trata de uma perturbação orgânica que envolve variáveis biológicas, psicológicas e sociais.

A depressão na criança tem chamado à atenção de muitos profissionais que atuam na clínica. No entanto, essa doença não é frequentemente reconhecida, uma vez que os sintomas se diferenciam dos apresentados pelos adultos, dificultando assim seu diagnóstico.

¹ Discente do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Delta. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: naranubiapimentel@gmail.com

² Professora Orientadora, Graduada em Pedagogia, Especialista em Neuropsicopedagogia e Gestão Ambiental e Mestre em Ciências Ambientais. E-mail: fernandagaldinoo@hotmail.com

Entretanto, a depressão na infância caracteriza-se pela associação de vários sintomas e sinais, dentre eles os mais presentes são a tristeza e a irritabilidade. Dependendo da intensidade, a depressão infantil pode gerar desinteresse nas atividades rotineiras, queda no rendimento escolar, diminuição da atenção e hipersensibilidade emocional.

É de suma importância o papel do psicopedagogo no processo de aprendizagem desse aluno que apresenta esse diagnóstico de depressão. Na fase que a criança se encontra deprimida diminui a capacidade de concentração, assim prejudicando o seu desempenho acadêmico e necessitando de uma intervenção pedagógica.

O trabalho do psicopedagogo institucional é orientar a gestão da escola que essa criança deprimida está inserida e o professor da mesma, procurando as melhores formas para uma mediação eficaz trabalhando o cognitivo de forma afetiva e tentando elevar a autoestima do educando.

O psicopedagogo poderá orientar o professor para utiliza jogos, brinquedos, baralho, entre outros, problematizando para avaliar como a criança enfrenta os problemas e as dificuldades.

1. DEPRESSÃO O MAL CONTEMPORÂNEO

A depressão originou-se por volta do século XVII, com o objetivo de definir o estado de desânimo ou perda de interesse do indivíduo. Segundo Miller (1997), a depressão pode ser compreendida como um sinal direto da perda da personalidade, e consiste na negação das reações emocionais e dos sentimentos próprios.

Primeiramente, não somente as experiências internas são responsáveis pelo sofrimento e pela dor do depressivo. Outros fatores externos agregam sofrimento psíquico, alterando a afetividade e a percepção da realidade traduzida pela depressão ou euforia, ocasionando os chamados Transtornos de Humor. Segundo Zavachi (2002, p. 80):

A depressão está presente em diversos distúrbios emocionais e, apesar de ser considerada como um transtorno de humor, a mesma abrange fatores cognitivos, comportamentais, fisiológicos, sociais, econômicos e religiosos. De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde) a depressão situa-se no quarto lugar entre as vinte doenças de maior AVAD (anos de vida perdidos por morte prematura e incapacidade) e a perspectiva é que nos próximos 20 anos alcance o segundo lugar.

Ao se falar, de sintomas depressivos contemporâneos, estamos falando de qualquer objeto externo que é buscado com a finalidade de preencher o vazio insuportável. Isto nos remete à percepção da própria identidade e às suas primeiras relações objetivas que a tem constituído.

Esteves e Galvan (2006) relatam que a extrema dependência do objeto e/ou a sua perda implica em uma alteração da percepção, não apenas da percepção da imagem, mas também da percepção da identidade. Desse modo, a depressão está associada à busca da personalidade através do descobrimento da identidade.

Maciel (2002) propõe que a depressão esteja relacionada a um bloqueio do potencial criativo do sujeito, para dar conta da atual pluralização dos sentidos e das novas possibilidades existenciais. O indivíduo tem que lidar com os aspectos internos e externos, para compreender o próprio interior e essa descoberta leva o ser humano a um patamar de vulnerabilidade de sentimentos, de maneira a provocar a variação de humor.

A concepção de Winnicott (1997) destaca que o potencial criativo desenvolvido na infância ajudaria o sujeito a encarar as inúmeras possibilidades que o mundo atual. O sujeito depressivo, que tem sua personalidade ferida pelas constantes frustrações, estaria repleto de sentimentos de medo: medo de se submeter ao novo, de encarar responsabilidades, de novos desafios. Prefere-se retrair, desistir da vida para não ser novamente frustrado. Disto resulta a percepção de um sujeito contemporâneo, que necessita constantemente de gratificações para suas buscas nas

possibilidades do mundo moderno. A depressão seria uma defesa contra a dor pelo não suprimento dessas gratificações.

Assim sendo, as palavras de Cass (1999), descrevem de modo claro como ocorre o sintoma da depressão: “os sintomas da depressão variam de indivíduo para indivíduo. A tristeza talvez nem sempre seja o sentimento dominante. A depressão também pode ser vivenciada como um sentimento de torpor ou de vazio, ou talvez sem nenhum sentimento, positivo ou negativo”.

2. DEPRESSÃO INFANTIL

De acordo com Silvaes (2008), durante muitos anos a depressão na infância e adolescência foi questionada, visto que muitos autores acreditavam essa patologia como sendo desenvolveria no final da adolescência e início da idade adulta. Através de evidências fornecidas por inúmeros estudos, acredita-se que a depressão não só está presente na atualidade, mas é um dos problemas emocionais que ocorrem com maior frequência na infância e na adolescência. Nesse sentido,

O reconhecimento de que crianças e adolescentes têm transtornos depressivos com características semelhantes às observadas nos adultos. Antes os pais informavam sobre a depressão dos filhos, achando que sabiam tudo sobre eles. Atualmente, as crianças e adolescentes são capazes de fornecer informações valiosas sobre sua psicopatologia e nos proporcionam conhecimento sobre suas emoções e afetos. Transtornos depressivos, afetivos e de humor são mais comuns do que o suposto antigamente. Os adultos achavam que as crianças e adolescentes não tinham o direito de passar por depressão porque não tinham problemas iguais aos deles - problemas econômicos, políticos ou amorosos - e consideravam que a depressão só aparecia depois dos 25 anos. Agora as crianças são diagnosticadas como depressivas (GRÜSPUN, 1999, p. 33).

Segundo Papalia e Feldman (2010), a depressão infantil pode ser identificada como um distúrbio de humor que vai além da tristeza normal e temporária.

Neste intuito, Cruvinel e Boruchovitch (2004), acrescentam que se trata de uma perturbação orgânica, que envolve variáveis sociais, psicológicas e biológicas.

Miller (1998) caracteriza essa doença na infância como sendo uma desordem cíclica com períodos intercalados de depressão e de bem-estar. Ele ainda relata que a mesma pode apresentar dois episódios: o depressivo e o maníaco. Na infância, a depressão normalmente vem associada a outras dificuldades, principalmente problemas de comportamento e problemas escolares, ocasionando um prejuízo no funcionamento psicossocial deste indivíduo.

Nesse sentido, as causas da depressão infantil podem ser bastante variadas, contudo os pais devem ficar atentos ao comportamento da criança. Quando observarem qualquer alteração no humor ou atitudes da criança, estes devem imediatamente procurar ajuda especializada, de forma que a doença não se agrave e que a criança possa voltar a se desenvolver normalmente.

3. DEPRESSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

De acordo com Jean-Jaques Hemery (2008), a família constitui o primeiro meio que a criança tem para se relacionar com o mundo e construir a sua personalidade. Após, a criança passa a se relacionar com outros ambientes, tendo a escola como um espaço privilegiado para a participação ativa na vida dessas crianças.

Nesta perspectiva, a depressão infantil deixa de ser um problema individual ou familiar, pois os profissionais escolares exercem um papel fundamental na identificação e auxílio para o encaminhamento aos especialistas qualificados para o tratamento de seus alunos com sintomas depressivos. Sendo de extrema importância que os professores conheçam esse transtorno de humor, pois “além de envolver fatores afetivos, apresenta também

componentes cognitivos, comportamentais, motivacionais e fisiológicos” (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004).

A princípio, no espaço escolar a depressão em crianças é frequente e a expressão de humor depressivo manifesta-se através de queixas, tristeza e tédio. A irritabilidade é ainda mais marcante e acompanhada com choro fácil. O declínio no desempenho escolar representa um dos principais problemas da depressão precoce, e pode auxiliar na identificação do quadro depressivo. É causado pela dificuldade de concentração ou falta de interesse. As fobias, ansiedade de separação e dores somáticas podem levar a recusa a ir à escola, bem como o isolamento e dificuldade em fazer amigos.

Os professores geralmente são os primeiros a perceberem a depressão infantil, pois ela envolve um conjunto de sintomas, com importantes alterações no comportamento, que se apresenta, de modo diversificado no âmbito escolar. Sendo que, um dos primeiros indícios seria a queda no rendimento escolar, pois “o declínio no desempenho pode dever-se à fraca concentração ou à falta de interesse, próprios do quadro depressivo” (BAHLS, 2004).

Um dos aspectos que apontam a importância do papel do docente para o diagnóstico de algum transtorno de humor nas crianças é o fato de, ao contrário dos pais, o professor ter um conhecimento maior sobre o desenvolvimento infantil. O educador não é responsável pelo diagnóstico, por não ter qualificação profissional para isso e por ser uma tarefa bastante delicada, mas pode contribuir e muito na identificação dos sintomas e na indicação para avaliação clínica.

É necessário ao educador o conhecimento sobre esta doença que é cada vez mais comum nas crianças. Quando for observada alguma manifestação de sintomas depressivos, a primeira atitude do professor deve ser conversar com os pais para entender melhor o que se passa na vida do aluno e sugerir que o levem para uma avaliação clínica, com psicólogo, psicopedagogo, pediatra ou psiquiatra.

4. ESTRUTURA DA PSICOPEDAGOGIA

Ao contextualizar a Psicopedagogia entende-se que é um campo do saber relacionado a duas ciências: Pedagogia e Psicologia. Fagali e Vale (2009), destacam que a área supramencionada surgiu devido à necessidade de compreender os problemas do indivíduo e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem. Nesse enfoque, Portilho (2003, p. 125) afirma que:

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo. O ser consciente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...].

Logo, essa área das ciências humanas é uma profissão que se preocupa em desenvolver o sujeito com um todo, através da interdisciplinaridade.

De modo, a desenvolver o intelecto e o emocional do ser humano. Utilizando instrumentos, técnicas e metodologias específicas e articulando conhecimentos nas diferentes áreas, o psicopedagogo intervém mediando no processo de aprendizagem. Portanto, esta área de conhecimento multidisciplinar, interessa-se em compreender o movimento de construção cognitiva no processo de aprendizagem das crianças, adolescentes e de adultos.

A psicopedagogia pode atuar em caráter preventivo e\ou terapêutico. O psicopedagogo exerce função na modalidade institucional e clínica. Na primeira, desenvolve a função de assessor psicopedagógico da instituição, tendo como objetivo auxiliar o sujeito aprendiz no desenvolvimento psicossocial.

Na clínica, atua como terapeuta, concomitante ou não a uma equipe multidisciplinar, desenvolvendo intervenções para a superação de dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes ocorre devido a transtornos psicológicos causados por diversos fatores da contemporaneidade.

O psicopedagogo busca não só compreender o porquê de o sujeito não aprender algumas coisas, mas o que ele pode aprender e como aprender. A busca desse conhecimento inicia-se no processo diagnóstico momento em que a ênfase é a leitura da realidade daquele sujeito, para então proceder à intervenção que é o próprio tratamento ou o encaminhamento (BOSSA, 2007, p. 94).

O objetivo do psicopedagogo é trazer mecanismo que faça com que o paciente desenvolva-se de maneira integral. Utiliza-se de instrumentos especializados, sistema específico de avaliação e estratégias capazes de atender ao aprendiz em sua individualidade e de auxiliar o educando nas atividades escolares e além dos muros da escola, colocando-o em contato com suas reações diante da tarefa e dos vínculos com o objeto do conhecimento.

Frente a uma situação (problema), o profissional psicopedagogo atuaria investigando sobre a vida escolar e familiar do estudante; orientando-o da melhor forma através de material pedagógico, entrevistas, provas projetivas (desenhos) etc., para que suas dificuldades de aprendizagem sejam sanadas e que ele tenha melhores resultados no futuro.

5. PSICOPEDAGOGO E A DEPRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Sem a intenção de desconsiderar a gama de aspectos que interferem no processo de aprendizagem, atualmente, não há dúvida que os fatores internos podem promover ou inibir o desempenho escolar.

Os problemas emocionais podem conduzir a futuras formas de inadaptação tanto em nível individual, como em nível escolar e social, uma vez que tais dificuldades não são tão passageiras e leves como antes se acreditava ser. Daí a necessidade de, no contexto educacional, se olhar o aluno em sua totalidade, considerando suas características de personalidade, seu estado emocional, suas crenças e cognições frente à aprendizagem. Nesse sentido,

A Psicopedagogia não visa estabelecer conceitos teóricos, mas possibilita novas formas de ver a educação, onde se observa mais os movimentos do aluno diante da tarefa do que a tarefa em si. Não é a simples aplicação da Psicologia à Pedagogia, mas uma nova área de estudos que não se detém unicamente nas dificuldades de aprendizagem, mas propõe sobre elas as alternativas (CUNHA, 2010, p.104).

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar, ela busca compreender o que ocorre no processo do conhecimento e entender as possíveis dificuldades que o discente encontra nesse processo.

No caso de depressão infantil, a identificação e o diagnóstico, facilitarão a adoção de programas reabilitativos e educacionais, objetivando a alteração do comportamento da criança, auxiliando-a no retorno a sua vida normal. Também auxiliará nas constantes interações entre o observador e o observado, no caso professor-aluno.

A falta de informações de pais e professores sobre a depressão infantil pode contribuir para aumentar as dificuldades dos alunos e causar inúmeras sequelas emocionais no futuro. É evidente que família e educadores não estão preparados para fazer um diagnóstico na criança. Cabe ressaltar que nem é esse o papel dos mesmos. No entanto, um olhar mais atento a essas crianças permite que sejam reconhecidas mais cedo e encaminhadas para um diagnóstico mais cuidadoso associado à intervenção necessária (CRUVINEL, 2003, p. 14).

Segundo o autor, compete aos educadores maior conhecimento e conscientização a respeito do desenvolvimento psicológico infantil, como sobre os problemas emocionais comuns nessa faixa etária. Os professores devem aprender a reconhecer e identificar os sintomas de depressão em seus alunos e ajudá-los a diminuir as consequências negativas da depressão na aprendizagem.

A situação de observação deve ser considerada um verdadeiro processo dinâmico de aprendizagem e de interação, fornecendo ao observado o máximo de motivação, suporte e adequando a situação às suas necessidades específicas, evitando situações de insucesso ou de frustrações, o que poderia prejudicar ainda mais o seu estado depressivo. Logo, a orientação individual com crianças deve ser um processo contínuo, de interações planejadas entre o psicopedagogo, professor e a criança que precisa de ajuda para resolver um problema em particular ou um conjunto de problemas.

Segundo Giancaterino (2019), o psicopedagogo institucional em conjunto com o professor deverá formular objetivo, visando satisfazer as necessidades da criança depressiva, de uma forma planejada e não acidental. Na planificação das tarefas, o professor deverá considerar o perfil interindividual da criança, de forma a proporcionar um esforço do seu eu. Lembrando que, a criança depressiva precisa de uma ajuda especial para encontrar prazer na sala de aula e fundamental atenção às emoções envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, considera-se relevante, uma atuação psicopedagógica eficiente, articulada com outras áreas do saber, tendo em vista a reciprocidade de seus efeitos de forma a possibilitar uma recuperação da criança depressiva.

A atuação do psicopedagogo deve ser de eficiência, articulada com outras áreas do conhecimento, tendo em vista a troca de seus efeitos de forma que possibilite uma recuperação da criança depressiva.

A criança depressiva precisa de ajuda para criar bons sentimentos. As pessoas que estão a sua volta, do psicopedagogo aos pais devem elogiá-la e incentivá-la, fazer com que ela se sinta importante e amada, pois essas pequenas atitudes serão de suma importância para a sua recuperação nesse momento depressivo.

É necessário conhecer e estar sempre atento às pessoas ou atividades a qual a criança se prende mais. Estas crianças têm necessidades de se sentirem envolvidas a qualquer coisa. Quanto mais tempo se mantiverem envolvidas com alguém ou alguma coisa, mais motivadas estarão e, não será tão fácil sintonizarem pensamentos característicos ao quadro depressivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A depressão, durante algum tempo, era uma patologia considerada característica do adulto. Contudo, a partir da década de 70, pesquisadores começaram a pensar e a investigar a depressão infantil. Esse interesse aumentou devido à constatação de que a depressão é uma doença grave e pode levar as crianças, entre outras coisas, ao isolamento, baixo rendimento escolar, baixa autoestima ou morosidade.

Vale ressaltar que a depressão na criança tem suas próprias características, e os sintomas típicos do adulto iniciarão somente na adolescência. Caso não seja tratada, a depressão infantil tem o poder de prejudicar várias áreas do desenvolvimento de uma criança, além disso, pode prognosticar episódio de depressão mais grave na fase adulta.

A escola e o Psicopedagogo também são muito importantes nesse processo, o Psicopedagogo orientara toda equipe pedagógica dessa instituição escolar que o aluno está inserido, adaptando as atividades e realizando um trabalho diferenciado com o mesmo, pois, um dos sintomas da depressão que prejudica a vida acadêmica do indivíduo é a diminuição da concentração e a baixa autoestima.

O trabalho do psicopedagogo juntamente com a escola, levantara a autoestima e a confiança desse aluno nele próprio, voltando a ter prazer na vida tanto social quanto acadêmica. O indivíduo irá aprender de forma mais prazerosa e conseguira adquirir o conhecimento que será transmitido. Podemos dizer que o conhecimento que vem pelo o afeto possui excelência e que o

discente e o docente precisam desse afeto para ocorrer uma troca significativa. O amor é a sublimação do saber.

Consequentemente, é de extrema importância que os pais, professores e profissionais da área da saúde estejam atentos às manifestações nas crianças, buscando seus significados mais profundos, a fim de identificar qualquer sinal da doença.

REFERÊNCIAS

ADÁNEZ, A. M. El diagnóstico infantil de la depresión mediante el test 16PF, para su uso en selección de personal. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, v. 3, p.117-122, 1995.

BAHLS, Saint-Clair. **Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes.** *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v78n5/7805359.pdf>. Acessado em 01 de outubro de 2019.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASS, H. **Erva de São João: o antidepressivo natural.** Tradução: Renata Cordeiro. São Paulo: Madras, 1999.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, p. 369-378, 2004.

CRUVINEL, Miriam. Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental. *Dissertação de Mestrado* - Unicamp, 2003.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ESTEVES, Fernanda Cavalcante; GALVAN, Alda Luiza. Depressão numa contextualização contemporânea. *Aletheia*, Canoas, nº. 24, p.127-135, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>

script=sciarttext&pid=S14130394200600030012&lng=pt&nrm=iso.
Acessado em 01 de outubro de 2019.

FAGALLI, Eloísa Quadros e VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GIANCATERINO, Roberto. **Depressão Infantil: estratégias de intervenção psicopedagógica em sala de aula com crianças depressivas.** Meu Artigo Brasil Escola, 2019. Disponível em: <https://meuartigo.br/brasilecola.uol.com.br/educacao/depressao-infantil-estrategias-intervencao-psicopedagogica-.htm>. Acessado em 01 de outubro de 2019.

GRÜSPUN, H. **Crianças e adolescentes com transtornos psicológicos e do desenvolvimento.** São Paulo: Atheneu, 1999.

MACIEL, M. R. Depressão e Criatividade do Indivíduo Contemporâneo. **Cadernos de psicanálise**, Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, Ano 24, nº 15, pag. 111-123, 2002.

MILLER, Alice. **O Drama da Criança Bem-dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos.** Tradução de Cláudia A. Abeling-Szabol. Ed. rev. E atual. São Paulo: Summus, 1997.

MILLER, J. A. *The childhood depression sourcebook.* Califórnia: Lowell House. 1998.

PAPALIA, Daiane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. **O mundo da criança: da infância à adolescência.** 11º ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PEREIRA, J. A. O. DEPRESSÃO INFANTIL: como o psicopedagogo pode atuar neste distúrbio. **Webartigos**, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/depressao-infantil-como-o-psicopedagogo-pode-atuar-neste-disturbio/53012/>. Acessado em 01 de outubro de 2019.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia um portal para inserção social.** Petrópolis-RJ: Vozes, p. 125- 131, 2003.

SILVARES, Edwiges (Org.). **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil.** Vol. 2. 5º ed. Campinas: Papirus, 2008.

WINNICOTT, R.W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes. 1997

ZAVASCHI, M. L. S. et al. Associação entre trauma por perda na infância e depressão na vida adulta. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n.4, p. 189-95, 2002.

O SENTIDO DE ENSINAR EM TOMÁS DE AQUINO

Diane Ângela Cunha Custódio¹
Teresa Cristina Barbo Siqueira²

INTRODUÇÃO

São Tomás de Aquino é considerado com unanimidade, como o maior filósofo medieval, sendo que suas concepções e obras foram especialmente influenciadas pela teoria de Aristóteles. O pensamento de São Tomás de Aquino sobre educação adquiriu tal relevância que ainda nos dias atuais exerce influência no meio filosófico e seu sistema de ensino é ainda muito difundido em instituições de ensino católicas (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Para São Tomás de Aquino, a aquisição do conhecimento dá-se por meio de duas formas: pela razão, quando esta adquire o conhecimento que não possuía, processo por ele denominado de descoberta; ou por meio do ensino, quando o indivíduo recebe ajuda externa para obter o conhecimento. Sendo assim,

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Docente efetiva da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (Seduc) de Goiás. E-mail: diane.custodio@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. Fez graduação em Psicologia e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é Professor Adjunto III da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui experiência na área de Educação com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: fenomenologia, educação, sexualidade, educação sexual e políticas públicas. E-mail: teresacristinacbs@gmail.com

o conhecimento por descoberta se dá quando a razão, por si mesma, aplica os princípios universais e evidentes a determinadas matérias, para daí tirar conclusões particulares, mediante a ajuda de um intermediário: o professor. Este (o professor), através de sinais e outros instrumentos de ajuda, provoca o aluno e o faz conhecer o que antes desconhecia (CAMPOS; PAZ, 2019, p. 2).

Os autores inferem, então, que Tomás de Aquino reconhece o professor como a causa do conhecimento do aluno, embora o conhecimento como tal aconteça mediante o exercício da razão do próprio aluno. Desse modo, coloca-se o aprendizado como uma faceta humana, visto ser o próprio homem quem conhece e ensina (CAMPOS; PAZ, 2019).

Somente o professor ou o mestre tem condições de desenvolver o potencial de seus alunos. Para isso, é essencial que ele se prepare e tenha o domínio do conteúdo que irá ensinar, de modo que possa, com eficiência, transmitir o conhecimento a seus alunos, levando-os à aprendizagem (CAMPOS; PAZ, 2019).

No processo de ensino, Tomás de Aquino menciona duas matérias básicas: o conteúdo que é ensinado e a pessoa que ministra o ensino. Enquanto o primeiro emana da vida contemplativa, a segunda matéria volta-se para a vida ativa, pois envolve toda uma pedagogia de ensino (CAMPOS; PAZ, 2019).

Ora, no ato de ensinar encontramos uma dupla matéria, o que se verifica até gramaticalmente pelo fato de que ensinar rege um duplo acusativo: ensina-se uma matéria a própria realidade de que trata o ensino e ensina-se segunda matéria alguém, a quem o conhecimento é transmitido. Em função da primeira matéria, o ato de ensinar é próprio da vida contemplativa; em função da segunda, da ativa. Porém, quanto ao fim, o ensino é exclusivamente da vida ativa mais do que à contemplativa, como dissemos (AQUINO, 2001, p. 6).

A partir do conhecimento do significado de vida ativa e de vida contemplativa, é possível compreender melhor a argumentação de Tomás de Aquino referente ao fato de que ambas diferem tanto pelo

conteúdo quanto por sua finalidade. A vida ativa possui como conteúdo a realidade no âmbito da temporalidade, isto é, refere-se a tudo que é efêmero na existência humana, enquanto a vida contemplativa está voltada para a realidade no âmbito da eternidade, referindo-se a tudo que é permanente na existência humana. O ensino, conforme essas perspectivas, pertence tanto à vida ativa quanto à vida contemplativa, embora mais à primeira do que à segunda (BATISTA, 2010).

Com base nas concepções de Tomás de Aquino sobre o ensino e sobre o trabalho do professor, este artigo está estruturado em duas partes: na primeira reflete-se sobre a concepção educacional do autor e quais elementos, de acordo com seu pensamento, norteiam o ensino. A segunda parte apresenta suas reflexões envolvendo a ação do professor no sentido de propiciar ao aluno a aquisição do conhecimento, destacando também a ação do próprio aluno.

1. O ENSINO/APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DE SÃO TOMÁS DE AQUINO

A concepção educacional de São Tomás de Aquino é norteada pela ideia da liberdade, não como algo romântico, mas um caminho que precisa ser percorrido pelo homem lenta e arduamente, com perseverança (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

No pensamento do autor, a inteligência é concebida como o instrumento da educação; a verdade, como condição da liberdade interior, consiste no fim último da educação (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Tomás de Aquino inicia cada artigo de seu “De Magistro” com ênfase à temática apresentada e, em seguida, apresenta os argumentos contrários às objeções, aspecto atualmente conhecido como tese e antítese. Recorre à tradição filosófica e teológica em busca de uma solução, fundamentando-se no passado, mas não atendo-se a ele, para à luz da razão encontrar as verdades, as saídas para as proposições analisadas (PICHLER, 2008). Desse modo,

no primeiro artigo Tomás de Aquino se pergunta se o homem ou somente Deus pode ensinar e ser chamado mestre; no segundo, se é possível dizer que alguém é mestre de si mesmo; no terceiro, se o homem pode ser ensinado por um anjo; no último, se ensinar é um ato da vida ativa ou da contemplativa (PICHLER, 2008, p. 5).

No primeiro artigo, retoma o pensamento aristotélico de que somente Deus tem a capacidade de ensinar internamente a verdade, sendo que o homem está em relação à cátedra na mesma condição que o agricultor em relação à árvore. Ele não faz a árvore, apenas a cultiva. Sendo assim, não é o homem o doador da ciência, mas aquele que a disponibiliza para outros (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Tomás de Aquino, assim como Santo Agostinho, concebe a cátedra máxima de ensinar o ser humano como pertencente a Deus, cátedra esta que corresponde ao ensino interno, intrínseco, isto é, o ser humano tem a capacidade de aprender pela razão natural concedida por Deus (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Deus e o homem não podem ser considerados mestres de forma unívoca, conforme é posto por Tomás de Aquino: “é nos proibido chamar a um homem mestre como se a ele atribuíssemos o ensino que só a Deus complete”. (AQUINO, 2001, p. 33). No pensamento tomasiano, somente Deus é capaz de ensinar a partir do interior da mente humana, sendo o ensino ministrado pelo homem exterior à mente (GODOI, 2013).

De acordo com reflexão de Batista (2010, p. 93), nesse caso, o ensino é coadjuntor do ensino divino e, por esta razão, Deus é o mestre por excelência e o homem é o mestre auxiliar. Na perspectiva tomasiana,

Deus é a causa do conhecimento do homem do modo mais excelente, porque dotou a alma da luz intelectual e, por outro lado, imprimiu nela o conhecimento dos primeiros princípios, que são como que sementes do conhecimento; do mesmo modo que imprimiu também nas outras realidades naturais as razões seminais de todos os efeitos que produzem (AQUINO, 2001, p. 51-52).

De acordo com análise de Santos, Lopes e Prado (2013), a metáfora do agricultor evidencia claramente o pensamento de São Tomás. O trabalho do professor é semelhante ao do agricultor. Este não faz a árvore e nem a faz crescer e dar frutos, mas contribui na plantação (cultivo e desenvolvimento) a partir de sua tendência natural. Essa contribuição acontece mediante o manejo da terra, controle das pragas, poda, colheita, enfim, o agricultor auxilia no que é natural da plantação de modo que a árvore tenha condições de crescer, florir, produzir mais. Sendo assim,

o que há de potencialidade no homem se torna ato pela razão ou desejo de conhecer o mestre. O aluno é capaz de adquirir conhecimento. O mestre não concede e nem pode conceder esta capacidade ao aluno. A potência de raciocinar e, por sua vez, de aprender é inteiramente do aluno. Sob o auxílio do mestre, tal potência torna-se ato. O professor possui a ciência da qual o aluno é desprovido e este é potencialmente capaz de possuí-la também. O professor auxiliará com o seu conhecimento, o desejo do aluno de buscar a verdade (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013, p. 4).

Desse modo, pode-se fazer referência a uma teoria evolucionista educacional de São Tomás de Aquino, visto que aprender consiste em passar da potencialidade à aprendizagem motivada pela determinação e esforço próprio. Embora as potências para aprender derivam de Deus, o desenvolvimento em direção à aquisição do conhecimento depende do próprio homem, conforme mencionam os autores, a partir das reflexões de Van Acker (1935).

Uma vez que o educando possui, inerente à sua natureza, a predisposição à aprendizagem, a função do educador, especialmente no que tange ao processo de ensino, é infundir conhecimento no aluno. De acordo com Tomás de Aquino:

O professor infunde conhecimento no aluno não no sentido – numérico – de que o mesmo conhecimento que está no mestre passe para o aluno, mas porque neste, pelo ensino, se produz

passando de potência para ato no conhecimento semelhante ao que está no mestre (AQUINO, 2001, p. 35).

Por esta razão, em relação à questão de quem realmente ensina e quem realmente aprende, a partir das potencialidades naturais do aluno e do saber em ato constituído no professor, Tomás de Aquino concebe que:

É do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela atuação da natureza, também se diz que o professor causa conhecimento no aluno com a atividade da razão natural do aluno. E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre (AQUINO, 2001, p. 32).

O ensino consiste no ato de estimular ou provocar o conhecimento no aluno, ou seja, ele já tem a capacidade de aprender, visto que o ser humano é dotado de intelecto, de modo que, “[...] o agente extrínseco age somente ajudando o agente intrínseco, fornecendo meios que possam fazer surgir o ato” (AQUINO, 2001, p. 52). Cabe ao educador como agente extrínseco, levar o aluno ao conhecimento, utilizando estratégias pedagógicas para isso.

[...] o professor deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, segundo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia. Ora o processo pelo qual a razão chega ao conhecimento mediante a descoberta de coisas desconhecidas consiste em aplicar princípios gerais evidentes a determinadas matérias e daí chegar a algumas conclusões particulares, e destas, por sua vez, chegar a outras etc. E é por isso que se diz que o professor ensina o aluno porque este processo da razão que a razão natural faz em si é proposto de fora pelo professor por meio de sinais, e assim a razão do aluno por meio do que lhe é proposto como certos instrumentos de ajuda atinge o conhecimento do que ignorava. E do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela atuação da natureza, também se diz que o professor causa o conhecimento no aluno com atividade da razão

natural do aluno. E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre (AQUINO, 2001, p. 52).

São Tomás de Aquino não concebe o aprender de conteúdo como memorização de informações. O ato de aprender envolve a reflexão, sobre as informações ensinadas pelo professor de modo que os alunos possam transpô-las. Isso quer dizer que os fatos ensinados vão fomentar mais o desejo de conhecer. Isto significa que aprender é um ato reflexivo contínuo e que a persistência do professor em ajudar o aluno a pensar é motivada pelo desejo de formar o homem “autônomo em seu exercício racional”. Essa autonomia não implica individualismo, no sentido de se fazer o que bem entende, nem relativismo no sentido de criar razões para justificar o mal. A autonomia se caracterizaria pelo bom uso da razão em busca da verdade. Somente esta é que pode proporcionar “uma libertação, uma liberdade interior” (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013, p. 5).

Para Tomás de Aquino, assim como para Santo Agostinho, a verdade é que deve ser ensinada, pois ela ilumina a mente, ajudando o lume da razão no sentido da perfeição da ciência a partir do que é exteriormente ensinado (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

A educação tem uma relevância antropológica da qual não é possível esquivar-se. No âmbito da concepção filosófico-antropológica de Aristóteles, adquirir conhecimento é um desejo natural do homem, o que não deve ser ignorado pela educação, e o que o ser humano tanto deseja conhecer é a verdade, como o fim a ser alcançado no contexto das matérias curriculares.

Não há outro fundamento para a tarefa educacional senão a inserção eterna: é a verdade que liberta o homem. Do mesmo modo, quando preparar o adolescente para exercer seu poder de pensamento de modo autêntico, livre, libertador por outras palavras quando o equipa para atingir a verdade e a beleza por amor das mesmas, e de avançar quando for adulto, para a sabedoria e uma certa compreensão das coisas que lhe trazem um antegozo da imortalidade (MARITAIN, 1968, p. 190).

A verdade como cerne da educação tem por finalidade iniciar o aluno no discernimento, no aprendizado da distinção entre o bem e o mal. A vida em sociedade não é possível se não for norteada por este princípio, visto que aí são estabelecidos os fundamentos organizacionais e jurídicos. Além disso, essa verdade também implica em clareza moral no sentido de se distinguir o certo do errado, o bem do mal, tornando o educando capaz de fazer escolhas. Mais do que isso, pode ajudá-lo a se tornar livre (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Essa educação voltada para a verdade visa à busca da liberdade humana e não da libertinagem humana, atitude caracterizada pelas tendências subjetivas ou mesmo instintivas que não levam em conta a reflexão moral das ações. A liberdade deve contribuir para desenvolver no homem virtudes que o tornam mais ele mesmo (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

2. A AÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO NA TEORIA SOBRE O ENSINO DE TOMÁS DE AQUINO

A compreensão do trabalho de educador suscita referência à conhecida metáfora utilizada por São Tomás de Aquino que compara a educação com a arte do médico ou do agricultor.

A metáfora usada por Tomás de Aquino é de grande importância na apreensão do processo de educação, à medida que abrange os elementos teológicos e antropológicos, e a participação do docente e do discente no processo de aprendizagem. Ele ressalta que Deus é mestre no sentido de que lhe cabe o direito de ir até a intimidade (ou interior) do homem ensinando-lhe a verdade. Qualquer outra forma de desenvolver a educação do aluno acontece em caráter de cooperação.

Por uma questão de ética, o professor não pode usurpar a função de Deus no ensino, concebendo a si mesmo como produtor da verdade. Por outro lado, o papel do professor no processo de ensino não pode se restringir à animação de debates ou à motivação dos alunos; à orientação de pesquisa; e nem à condição de pregador

ou defensor desta ou daquela doutrina. Sua função é a de colaborar, ajudar o educando, é de auxiliá-lo naquilo a que naturalmente ele tende (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Sobre isso, Prado (1991, p. 178), afirma que: “o único mestre que tem o direito de entrar na intimidade da mente do outro, para colocar aí a verdade é Deus. Ele é o único mestre, os outros o são por participação e na linha fraterna”. Desse modo, a função do mestre tem caráter transcendente, ou seja, o homem que ensina é somente mestre em razão da participação na ordem divina.

A visão de São Tomás de Aquino sobre a função do professor não implica em autoritarismo, ainda que a figura do mestre seja perpassada pela autoridade, pois esta é intrínseca à sua função. Isso, contudo, não leva o professor a violar os princípios antropológicos fundamentais como a liberdade, o respeito, o próprio processo de aprendizagem, conforme ressaltam os autores e afirmam: “o mestre não infringe a condição humana, ao contrário, está a favor dela. O mestre deve estar a favor da natureza humana e por isso respeitar sua condição” (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013, p. 12).

Esta condição, à qual os autores se referem, envolve as limitações próprias de cada homem, como é o caso da idade, do tempo necessário que cada um precisa para aprender, da disposição para aprender. Exigir as mesmas competências, habilidades e disposições de todos os educandos implicaria em desrespeito com condição de cada um. Uma vez que ser mestre é participar na ordem divina, o desrespeito às limitações humanas e a indiferença em relação aos princípios teológicos pode ter consequências nefastas.

Outro aspecto que os autores apreendem da concepção de Tomás de Aquino sobre o ensino e a ação do mestre é que as funções de professor e aluno não podem ser confundidas, visto não ser possível igualar os diferentes. A ideia de que professor e aluno são iguais, pois aprende um com o outro é bastante difundida e justificada pelo argumento de que essa aproximação entre ambos, entre suas realidades favorece a aprendizagem. No entanto, o que se aprende do pensamento *tomasiano* é que essa

aprendizagem acontece de maneiras diferentes, sendo que o professor aprende enquanto professor e o aluno aprende enquanto aluno (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Ainda sobre esse aspecto, Prado (1991, p. 189), afirma em relação ao professor que cabe a ele a função de ajudar o aluno “a aprender, a descobrir, conferir a sua mente e tomar posse, com um ato criador de sua inteligência ativa, da verdade como algo seu”. O aluno não aprende a verdade do professor, mas a verdade das coisas e, por esta razão, a educação é colocada ao lado da medicina e da agricultura como uma prática cooperativa natural.

A condição de auxiliar do professor no processo de aprendizado do aluno não minimiza sua importância e contribuição fundamentais no sentido de ajudar o educando a concretizar sua potencialidade intelectual, isto é, torná-la ato. Em síntese,

Deus tem a primazia do ensino porque ele concede ao homem as potências. O homem pode saber por sua própria descoberta o que não elimina nem menospreza a atividade auxiliar do mestre. O aluno pode aceitar o auxílio do mestre e este, por sua vez, ajuda sua natureza, da mesma forma que o médico ao paciente ministrando-lhe os remédios necessários para cooperar com o que o corpo naturalmente busca, a saber, a saúde. Entretanto, para que isto ocorra de fato é necessário que o mestre conheça perfeitamente o assunto que será estudado, afinal não se pode oferecer o que não se tem (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013, p. 13).

Conforme explicita Godoi (2013, p. 77), para que o professor seja realmente guia do aluno no conhecimento da verdade, mais que mediador entre o aprendiz e o programa de ensino, ele precisa possuir o conhecimento que quer causar no aluno, ciente de que “o médico cura não porque tem a saúde em ato, mas porque tem o conhecimento da arte médica; já o professor ensina precisamente porque tem o conhecimento em ato” (AQUINO, 2001, p. 43). Dessa forma,

Ora, o ensino pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina

possua de modo explícito e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino (AQUINO, 2001, p. 41-42).

Em geral, o fracasso ou o sucesso do ensino e aprendizagem são atribuídos ao professor, como se este fosse o único responsável e agente nesse processo. Entretanto, na concepção tomasiana é possível identificar a ação inquestionável do aluno que na condição de ser humano possui personalidade que não é mera consequência da evolução uma vez que fora criada por Deus. Constituído de potência intelectual por concessão Divina o aluno é instigado a buscar o saber, o conhecimento impulsionado pelo questionamento. O ser humano, uma vez, dotado de capacidades mentais integras, tende a esse questionamento (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

Em razão de sua natureza caracterizada pelo desejo de saber, o aluno está propenso a tornar ato a potência de saber. O conhecimento encontra-se presente no aluno como potência ativa, sendo ele o agente de sua evolução, esta entendida como realização da potência em ato. A concepção tomásica da educação compreende o aluno como agente principal da educação, atribuindo ao professor a função de ajudá-lo no desenvolvimento de sua potencialidade, a pensar. Embora o aluno seja capaz de pensar por si mesmo, ele precisa do professor para auxiliá-lo na organização e esclarecimento da própria experiência (SANTOS; LOPES; PRADO, 2013).

O aprender favorece o enriquecimento do espírito do aluno e, por isso, o professor auxilia-o nesse processo, sem usurpá-lo. O educador auxilia o educando na conquista do saber e, uma vez que este, enquanto busca a verdade torna-se mais humano, não se pode negar ao aprendiz o direito de desejar e buscar o saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Tomás de Aquino o ensino consiste em uma atividade na qual um agente (Deus, o homem ou ambos) atualiza na mente do aluno o conhecimento que antes estava na condição de potencialidade. Ainda que a mente possa por si mesma realizar tal

processo de atualização, trata-se, entretanto, de um processo de descoberta, não de ensino, que requer exterioridade.

A questão central envolvendo a educação na concepção de São Tomás de Aquino refere-se ao seu cerne e ao seu fim. Para ele o cerne da educação é a verdade, cujo conhecimento é ansiado pelo homem.

A partir da verdade chega-se à finalidade da educação que é a liberdade. Sem a verdade não é possível ao homem chegar a algum lugar, nem mesmo saber quem é ele mesmo, sendo Deus que primeiro ensina o ser humano ao conceder-lhe a potência para saber. A ação divina acontece, pois, interiormente, enquanto o professor exerce uma ação posterior. Tomás de Aquino recorreu metáforas para evidenciar sua concepção como do agricultor e a do médico.

O agricultor não cria a planta, nem a faz crescer, pois por sua própria natureza ela busca crescer e desenvolver-se com o auxílio deles. Do mesmo modo, o médico ao cuidar da doença colabora com a tendência natural do corpo de buscar a saúde. A medida que o homem ou o educando tem uma tendência natural à aquisição do conhecimento, a ação do professor é de auxiliar, colaborar para isso.

Tomás de Aquino atribui ao educando a responsabilidade maior da educação, considerando-o agente principal no processo educativo. A partir deste, o aluno insere-se num processo de reconhecimento da realidade que o rodeia, passando a compreender o mundo e suas experiências, com a ajuda do professor, na busca da verdade.

É o próprio homem que constrói seu processo de conhecimento, que atua em sua aprendizagem informal e formal, com o auxílio do professor. Este, como a pessoa que detém o conhecimento deve mostrá-lo e mediá-lo aos educandos que, por sua vontade própria, devem decidir se querem ou não adquirir o conhecimento.

O ser humano possui potencialidades naturais, por meio da razão e da vontade, para constituir-se, buscar o saber e, por meio dele, sua autonomia. O tipo de formação identificada na teoria de Tomás de Aquino é relativo a uma educação integral que objetiva a totalidade do homem, que não é apenas alma, mas também matéria, experiência e sociabilidade.

Para ajudar o educando, o professor deve estudar e conhecer muito, preparar-se para propiciar-lhe o aprendizado, o conhecimento e, acima de tudo, permitir-lhe transformar-se por meio do conhecimento. Caso contrário, ele se limitará a ser mero reproduzidor de informações e não contribuirá para a transformação intelectual dos educandos, nem para sua formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. de. Os sentidos da docência no pensamento de Tomás de Aquino. *36ª Reunião Nacional da ANPEDd*. Goiânia-GO, 2013. Disponível em: www.anped.org.br/default/files/gt17_2650_texto.pdf. Acessado em 24 de janeiro de 2019.

AQUINO, T. de. **Sobre o Ensino (De Magistro) e os sete pecados capitais**. Trad. Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATISTA, G. A. O pensamento educacional de Santo Tomás de Aquino como consequência de sua teologia e de sua filosofia. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 2, p. 82-96, mai./ago., 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/490>. Acessado em 24 de janeiro de 2019.

CAMPOS, S. L. de B.; PAZ, M. da. **A educação segundo Tomás de Aquino**. Disponível em: http://filosofante.org/filosafante/not_arquivos/pdf/Educacao_Tomas_de_Aquino.pdf. Acessado em 24 de janeiro de 2019.

GODOI, R. A. de. A Concepção educacional de Tomás de Aquino: um estudo do De Magistro. *Theoria*, **Revista Eletrônica de Filosofia**, vol. V, n. 14, p. 61-83, 2013. Disponível em: <https://scribd.com/document/248115699/A-CONCEPCAO-EDUCACIONAL-DE-TOMAS-DE-AQUINO-UM-ESTUDO-DO-DE-MAGISTRO>. Acessado em 24 de janeiro de 2019.

PICHLER, N. A. **O ensino na obra de Magistro de Tomás de Aquino**. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/download/205/pdf>. Acessado em 24 de janeiro de 2019.

PRADO, L. A. **Educação: ajudar a pensar, sim. Conscientizar não**. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

SANTOS, P. A. C. dos; LOPES, M. I.; PRADO, J. B. F. do. **Uma análise dos fundamentos da filosofia da educação de Santo Tomás de Aquino**. 2013. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/uma-de-santo-tomás-de-aquino.pdf>. Acessado em 24 de janeiro de 2019.

ELEMENTOS DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nelson Batista Leitão Neto¹

Fabriccio Dias Canhete²

INTRODUÇÃO

Na condição de atuarmos no campo da Educação à Distância (EaD), há alguns anos, foram observadas inúmeras transformações pelas quais essa modalidade de ensino tem apresentado no decorrer do tempo. Como professores no curso superior de Ciência da Computação, procuramos refletir continuamente acerca dos estudos que versam sobre a área da educação, e de modo especial sobre as produções teóricas e metodológicas direcionadas à EaD.

A presença de uma contínua problematização em relação às peculiaridades dessa modalidade tem interferido nos planejamentos educacionais redefinindo até mesmo nas práticas educativas nos moldes dos métodos tradicionais.

O surgimento de disciplinas *on-line*, essas antes inexistentes no ensino tradicional, e que exigem do aluno a visualização de conteúdos em uma estrutura de ensino não presencial, sem que os mesmos possam se reportar aos professores para sanar dúvidas imediatas, muitas vezes não sendo em tempo real, tem sustentado reflexões interrogando rigorosamente como tal modalidade de ensino pode propiciar ao aluno um bom aproveitamento, utilizando-se de mecanismos tecnológicos e didáticos

¹Graduação em Ciência da Computação, Especialista em Redes de Computadores, Mestre em Educação; Universidade Paulista – UNIP. E-mail: nblneto@gmail.com

² Graduação em Engenharia Civil, Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados, Pós-Graduação em Análise de Sistemas, Pós-Graduação em Tratamento e disposição Final de Resíduos Sólidos e Líquidos, Mestrando em Desenvolvimento e Planejamento Territorial; Universidade Paulista – UNIP.

diferenciados dos moldes tradicionais de ensino, no processo de ensino e aprendizagem.

Na bibliografia direcionada a essa área é comum observarmos críticas contundentes de muitos autores tais como Maria Luisa Belloni, Nelson Pretto, dentre outros, sobre a qualidade na Educação a Distância no Brasil. Daí a necessidade de uma discussão sobre essa modalidade de ensino e aprendizagem a partir de alguns pressupostos teórico-metodológicos.

Investigar a proposta didático-pedagógica exposta por Otto Peters³, é de excepcional valia. Em seus trabalhos, o estudioso afirma ser adepto da autoaprendizagem e, por isso, postula que deve haver por parte do aluno, maior liberdade e autonomia dentro do processo educacional à distância.

Cabe destacar que Otto Peters foi um dos pioneiros na teorização em Educação à Distância (EaD). Sua preocupação em formalizar uma didática direcionada a essa modalidade evidencia uma real necessidade em organizar métodos de ensino e aprendizagem para um modelo de ensino e aprendizagem que se utiliza de parâmetros distintos da educação tradicional.

Otto Peters (2006), destaca que é importante ser considerado em qualquer situação de ensino e aprendizagem, as diferentes concepções de homem e sociedade, os avanços científicos e tecnológicos, as teorias educacionais, as motivações sociopolíticas, as naturezas e dimensões peculiares das redes de Educação Superior, bem como as razões de cada pessoa para construir seu aprendizado e sua formação profissional nesse nível.

Segundo Peters (2006), nos últimos 30 anos do século XX, sob o impacto da inovação tecnológica, em especial nas áreas da informática e das telecomunicações, essa modalidade de acesso ao

³ Professor Doutor Otto Peters, graduou em 1960 na Universidade Livre de Berlim. Em 1963 foi nomeado Secretário do Centro Educativo de Berlim, tornando-se vice-diretor do Departamento para Metodologia de Ensino. Fundador e primeiro reitor da Fernuniversität – Universidade a Distância, na cidade de Hagen, Alemanha. Otto Peters pertence, desde 1991, como professor emérito, ao Instituto de Pesquisa e Educação, da Fernuniversität.

ensino superior formal sofreu inúmeras alterações, o que produziu novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender.

Na concepção de Otto Peters (2006), a EaD pode contribuir com a reflexão sobre novas formas de ensinar e aprender, no formato a distância. Para tanto, propõe reformulações didático-pedagógicas que possibilitem uma nova prática pedagógica direcionada as singularidades do ensino não presencial.

É em sua obra *Didática na Educação a Distância* (2006), que o autor apresenta os indícios de suas teorizações, dentro dessa modalidade e reafirma sua preocupação com a produção de uma didática, cujos princípios teóricos subsidiem o ensino a distância:

[...] práticos e teóricos do ensino a distância se perguntarão se existe algo como “didática do ensino a distância”. Por experiência, eles sabem que não podem seguir a uma minuta produtora de unidade, muito menos basear-se unicamente numa teoria coerente em si. Pelo contrário, na verdade estão às voltas com uma série de diferentes práticas aprovadas e princípios teóricos que, em parte, diferem muito entre si, mas que, conforme a situação, estabelecem ligações *sui generis* (PETERS, 2006, p. 17).

Pensamos ser importante retomar alguns aspectos históricos da EaD considerando nessa história diferentes concepções sobre o processo ensino e aprendizagem, relação professor e aluno e as tecnologias empregadas. Considerar esses aspectos possibilita-nos problematizar diversas práticas de EaD ocorridas em diferentes momentos históricos.

1. ELEMENTOS DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De modo geral, a EaD pode ser compreendida como uma estrutura educacional em que o aluno, necessariamente, frequenta um ambiente de ensino com novos recursos de ensino e aprendizagem e, tampouco, socializa seus conhecimentos de modo presencial.

Na história da EaD, observa-se que a interação entre professor e aluno aconteceu através dos mais diversos recursos tecnológicos: cartas, correspondências, teleconferências, emails e outros meios. Este apresenta e reflete sobre a história da Educação a Distância, considerando as diversas formas de ensino e aprendizagem aí observadas.

De acordo com Peters (2006), o surgimento e a evolução da EaD se deram a partir da necessidade apresentada pelo homem de aprender, sem que necessariamente isso ocorresse dentro de um ambiente escolar de ensino. Sendo assim, conseguimos visualizar que esse processo de ensino e aprendizagem foi se construindo, utilizando novos conceitos e formas de educação integrados a meios de transportes, tecnológicos etc., onde conteúdos educacionais teóricos tradicionais se uniram a esses meios, trazendo a uma realidade diferenciada na educação.

Sendo assim, para Peters (2006), tanto o aluno como o professor passaram a lidar com conteúdo diverso (CONCEITUAIS, ATITUDINAIS E PROCEDIMENTAIS), redimensionando essa relação espaço e tempo.

Cabe destacar que, segundo Peters (2006), os procedimentos teórico-metodológicos apresentados pela EaD, no decorrer de sua história, não devem ser desvinculados dos conceitos tradicionais de ensino. São eles: aprender por meio de leitura de material impresso, utilizar estudo próprio dirigido, criar trabalho científico autônomo, adquirir conhecimento através de comunicação pessoal, usar auxílio de meios auditivos e audiovisuais e participar em tradicionais ofertas de ensino acadêmico.

Percebemos então que muitos dos conceitos tradicionais de educação passam então a integrar e combinar com outros procedimentos de aprendizagem, oriundos da EaD. Sobretudo, por meio da maior e quase “hipertrofiada” insistência no aprendizado através da leitura e a considerável restrição do aprendizado por participação em preleções, seminários e exercícios em países da Europa (PETERS, 2006).

De modo geral, todo e qualquer processo de educação, por sua natureza social, histórica e ideológica, passa por alterações. Os processos de ensino e aprendizagem sempre sofreram modificações. Tradicionalmente, a aquisição do conhecimento foi vista como uma atividade que podia ser transmitida de educador para educando, isto é, pensava-se que a educação devia se centrar no ensino e não na aprendizagem. No decorrer de longos anos, esse pensamento sofreu transformações, o que ocasionou uma redefinição nos conceitos de ensinar e aprender e de modo consequente, na mudança de atuação do professor.

Para Peters (2006), assim como a educação tradicional, a educação a distância também tem apresentado modificações, redefinindo e formulando novos conceitos e produzindo novas práticas educativas. Mas se por um lado, essa modalidade de ensino tem como objetivo a formação intelectual e profissional do educando, por outro, não deixa de considerar as tendências mercadológicas de determinados períodos da evolução global. Em alguns desses momentos, essas tendências se manifestam de forma objetiva, sob a forma de propostas pedagógicas nas quais o indivíduo deve ou deverá adquirir conhecimento de forma rápida e de modo autônomo.

Com a urbanização e o desenvolvimento do comércio, a partir dos séculos XII e XIII, as escolas medievais antigas, monásticas e rurais são substituídas pelas escolas urbanas, que ampliam os horizontes da educação medieval com o ensino dos clássicos latinos (e clássicos gregos disponíveis em antigas traduções latinas), na tentativa de aplicar o intelecto e a razão a muitas áreas da atividade humana. São essas escolas urbanas que darão origem às universidades (MAIA-MATTAR, 2009).

No final do século XVI, o ensino não se encontra restrito às faculdades. A educação se fazia também em casa por meio da família, com o *patrom* (que aprendia de quem patrocinava), e nas academias (instituições privadas voltadas basicamente para o ensino literário e filosófico). Surgem ainda os colégios, voltados especialmente para a educação (inclusive moral) das crianças, com

um regime de estudo rigoroso, centrado no *trivium* e no *quadrivium*, e com ênfase no estudo do latim. Os jesuítas, por sua vez, passam a desenvolver um projeto pedagógico que desempenhará papel essencial na colonização brasileira (MAIA-MATTAR, 2009).

Também as trocas de cartas entre os estudiosos da época da Revolução Científica, ocorrida no século XVII, refletiam uma espécie de “transmissão” do conhecimento. Essa atividade pode ser considerada como o início de mudança significativa nos processos de aquisição do conhecimento e transmissão de informações.

Segundo Lobo Neto (1995), um dos marcos no ensino a distância foi um curso de taquigrafia publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor Cauleb Phillips: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston" (PHILIPS, 1728 *apud* LOBO NETO, 1995).

Peters (2006), faz menção ao uso de EaD na educação de religiosos do continente europeu no século XVIII, cuja finalidade era a habilitação acadêmica, pois tais religiosos apesar de se encontrarem em colônias de países europeus, tais como da Inglaterra, Alemanha, França etc., eles davam continuidade a seus estudos. Nesse momento, a documentação escrita se dava pela correspondência, enviada através de meios de transporte da época: embarcações combinadas com carruagens, etc.

Considera-se que no início da revolução industrial, os recursos utilizados para a transmissão de informação/conhecimento foram os correios integrados com as ferrovias. Com a finalidade de diminuir a distância entre aqueles que queriam adquirir conhecimento e as grandes universidades utilizou-se inicialmente da correspondência manuscrita, que deveria substituir a comunicação oral no ensino normal. Os elementos didaticamente relevantes adotados nessa modalidade eram: a atitude de respostas recíprocas, pela qual se estabelece um diálogo por escrito, a locução direta e o tom pessoal costumeiro em cartas (PETERS, 2006).

Eram enviadas correspondências que se deslocavam através de ferrovias, e daí em diante eram acolhidos com a infraestrutura do correio da época: carteiros, bicicletas, etc.

A evolução da EaD teve continuidade com a criação de escolas por correspondência na Inglaterra, França e Alemanha, assim como em outros países europeus (SÉCULO XVIII).

Essa modalidade tornou-se ainda mais importante para quem morava longe de seus países, tais como as colônias do Império Britânico, pois tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional, mesmo não se encontrando presencialmente. Esses colonos se preparavam nas colônias, usando recursos de comunicação da época, já apresentados, sendo capazes de aprender sozinhos (autoaprendizagem), para realização dos exames externos da Universidade de Londres (PETERS, 2001).

Segundo Saraiva (1996), em 1856, em Berlim, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência. Posteriormente, em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor criou a *Society to Encourage Study at Home*.

Em 1891, Thomas J. Foster, em Scanton (Pennsylvania), iniciaram, com a criação do curso focado em medidas de segurança no trabalho de mineração, o Internacional Correspondence Institute. Também em 1891, a Universidade de Wisconsin⁴, juntamente com seus professores organizaram cursos por correspondência de extensão universitária.

Ainda, segundo Saraiva (1996), no ano seguinte (1892), o reitor da *University of Chicago*⁵, William R. Harper, criou também uma divisão de ensino por correspondência, uma vez que possuía experiência na utilização desta modalidade, para preparação de docentes de escolas dominicais. Em 1895, em Oxford, Joseph W. Knipe, após experiência finalização de duas turmas por correspondência, para o *Certificatted Teacher's Examination*, criou os cursos de Wolsey Hall, utilizando também ensino a distância. Em

⁴ <http://www.wisc.edu/about/> acesso em 26 de janeiro de 2020

⁵ <http://www.uchicago.edu/about/index.shtml> acesso em 26 de janeiro de 2020

1898, na Suécia, na cidade de Malmö, Hans Hermod, diretor de uma escola de línguas e cursos comerciais, criou o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermod.

Os primeiros movimentos de EaD realizados no século XIX são enfatizados também por Peters (2001). O estudioso descreve a utilização desta modalidade educacional, como um direcionamento mais substancial, que modifica categorias tradicionais de ensino: “Ao acompanharmos a história da educação a distância, percebemos que houve um desenvolvimento desde as primeiras tentativas singulares na antiguidade até a difusão inesperada e surpreendente desta forma de ensino e aprendizagem por todo o mundo, na segunda metade do século XIX”.

Saraiva (1996), enfatiza que, no início do século XX, houve um movimento contínuo de consolidação e expansão da educação a distância, o qual confirmava as palavras de William Harper, escritas anteriormente em 1886:

Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais. Essas observações foram confirmadas no final da Primeira Guerra Mundial, momento em que os EUA apresentaram novas iniciativas de ensino a distância, devido a um considerável aumento da demanda social por educação (HARPER *apud* SARAIVA, 1996, p. 18).

Saraiva (1996), destaca que ainda no século XX, com a evolução do correio e o melhoramento dos meios de transporte, juntamente com as inovações tecnológicas aplicadas a comunicação e a informação, observou-se uma considerável expansão na oferta do ensino a distância. Em 1922, a União Soviética criou um sistema de ensino por correspondência que conseguiu atender a 350 mil usuários em dois anos. Em 1939, foi criado na França um serviço de ensino por correspondência para estudantes deslocados pelo êxodo.

Nas décadas de 60 e 70, uma nova reformulação no ensino a distância aconteceu mediante dois mecanismos eletrônicos e analógicos: o rádio e a televisão, metodologia que foi reconhecida e também ativamente financiada pelos governos de países da Europa, Ásia e Américas. Grandes companhias da época ofereceram esses aparelhos para universidades americanas, com a finalidade de difusão dessa modalidade de ensino, a “educação a distância” ainda que, nesse momento, este termo ainda não fosse familiar (PETERS, 2006).

Garrison, (*apud* PETERS, 2006), reflete sobre esse momento da história, uma vez que a acessibilidade a processos cada vez mais interativos traz a discussão os processos de ensino e aprendizagem postos na prática. Ele observou que quanto maior era a acessibilidade ao material impresso, associado aos programas de natureza educativa de rádio e a televisão, mais esporádica e escassa era a interação direta e indireta entre docentes e discentes. Situação que é criticada por muitos especialistas da educação a distância, uma vez que não basta proporcionar aos estudantes apenas um estudo próprio isolado, com a ajuda de materiais didaticamente elaborados.

E se na década de 80 do século passado, temos o uso da teleconferência, para Garrison *apud* Peters (2006, p.32), esse instrumento alterou o estudo a distância a tal ponto que se deveria falar de um novo paradigma da educação a distância, que, por sua vez, poderia ser motivo para repensar radicalmente o conceito de estudo a distância e redefini-lo. À primeira vista, a utilização da teleconferência pode parecer atraente. Isso porque ao estudo da educação a distância de segunda geração, associa-se a esperança de uma maior aproximação entre uma comunicação mais pessoal e o discurso científico. A esse tipo de educação, trás o convívio de forma indireta entre alunos e professores em locais distintos, podendo eles se relacionar e trocar experiências de ensino e aprendizagem interagindo através de meios tecnológicos de comunicação dessa época.

Será na década de 90 que o ensino da educação a distância integrará ao processo ensino-aprendizado o uso do computador pessoal. Instrumento que amplia as possibilidades de grande parte

dos processos interativos vivenciados anteriormente. O uso deste instrumento pode oferecer ao estudante orientação ao auto estudo com o auxílio de *software* didático apropriado, bem como, a partir de uma possível interatividade, torna possível o acesso a bancos de dados, viabilizando a existência de uma possível internet científica/acadêmica para a elaboração autônoma de saber.

Pode-se também complementar o estudo a distância por meio da *computer mediated communication* (CMC), isto é, comunicação mediada por computador. Temos nesse momento um modelo de educação didaticamente híbrido, o que proporciona à educação a distância uma flexibilidade ainda maior e um enorme potencial didático de mudança. Aqui, o diálogo direto, dentro do mesmo espaço físico e tempo comum entre docentes e estudantes, que se constituía como o verdadeiro fundamento do ensino científico, deixa de acontecer, de acordo com Peters (2006, p.33).

Fontana (2010), enfatiza que na EaD, há um ensino mais flexível, aberto, e adequado às novas exigências sociais, além do mais, faz parte de uma emergência educacional em que os governos não conseguem mais atender as necessidades educacionais de forma tradicional.

Conforme afirmações de Saraiva (1996), as últimas décadas assimilaram um notável crescimento quantitativo na oferta de EaD, principalmente pelo aumento do número de países, de instituições, de cursos, de alunos e de estudos relacionados ao ensino a distância. Existe também uma significativa modificação qualitativa nos processos educacionais efetivados pela EaD. Nesses, são apresentados novas metodologias e técnicas, que são incorporadas; novos e mais complexos cursos são desenvolvidos; novos horizontes são apresentados para a utilização desta modalidade de ensino.

As transformações sofridas por essa modalidade de ensino e aprendizagem estão ligadas as necessidades de cada época, de acordo com características políticas, educacionais e tecnológicas específicas de cada nacionalidade e região.

A EaD sofre modificações, utilizando-se de recursos tecnológicos presentes em cada momento da história. Nos espaços de ensino apresentados, seja em colônias britânicas do século XVIII, que se

utilizava dos correios e meios de transporte da época para aplicação da EaD, ou em Santa Catarina, Brasil, nos anos 1990 na implantação da TV Escola, existiam aplicações de formas educacionais distintas, que recorreram a métodos de ensino e aprendizagem diferenciadas dos moldes tradicionais (PETERS, 2006; SARAIVA, 1996).

Para Peters (2006), abordagens distintas se baseiam em conceitos teórico-metodológicos marcados por especificidades educacionais, considerando as partes envolvidas no processo: docentes e discentes. Nesse modelo de ensino (EaD) em que discentes e docentes se encontram, fisicamente distantes esforços foram e ainda tem sido despendido para que a distância se torne proximidade. Tais esforços tem se concentrado em cinco modelos de processo ensino e aprendizagem: modelos de correspondência, de conversação, professoral, tutorial e o modelo tecnológico de extensão.

Peters (2006), em seus estudos remete-se as reflexões de Edors para nos mostrar a relação existente entre professor e aluno na EaD nesse modelo educacional. Para ele:

Dirigindo-se direta e informalmente aos estudantes, o escritor se apresenta como uma pessoa que compreende suas necessidades e seus interesses. O estabelecimento do tom pessoal permite ganhar a confiança dos estudantes (*apud*, PETERS, p. 49).

O modelo do docente que escreve cartas e do discente que lê cartas preserva-se nas cabeças dos participantes.

Fala-se do ensino por carta e da escola por cartas. Ainda hoje, quando se utiliza o recurso de telecursos, esses são denominados cartas de estudo, inclusive em escolas de nível superior.

Esse modelo foi bastante utilizado, além do século XVIII, nas escolas técnicas da Polônia, segundo Moraes (2010), e, na década de 1970, que foi criada por iniciativa do *IV Congresso da Juventude Socialista Rural* e visava diminuir a diferença de acesso à educação. A União Soviética, no momento seguinte ao fim da Guerra Fria, (oficialmente no dia 21 de dezembro de 1991), também adotou essa modalidade de EaD, contando com pelo menos duas dezenas de

escolas a distância, os Institutos Nacionais de Ensino a Distância, a maioria em Moscou. Cuba também utiliza essa forma de ensino, que foi, e ainda é, nos dias atuais, extremamente valorizada, para a formação de técnicos e professores, para a educação de adultos, para o treinamento e a atualização de médicos, enfermeiros, agentes sanitários e profissionais de extensão rural.

Nos Estados Unidos, conforme menciona Moraes (2010), no século XVIII, essa modalidade ganhou enorme impulso com o desenvolvimento das ferrovias e dos correios e o conseqüente barateamento da imprensa.

O modelo em questão é o da conversação (existência de conversação entre docentes e discentes por intermédio do texto dinâmico), cuja essência é a simulação de uma conversação entre docentes e discentes e o texto didático não transmite conhecimentos objetivos sistematicamente organizados, mas, sim, uma conversação didática com o discente.

Em casos extremos, os conteúdos devem ser oferecidos na forma de uma conversação elaboradora por escrito, ou seja, uma conversação didática dirigida. Borje Holmberg (PETERS, 2006), é um dos mais conhecidos representantes desse modelo.

A finalidade seria manter uma conversa constante entre autor e estudantes (PETERS, 2006).

O aluno deve possuir autonomia em relação ao professor e a instituição de um ensino estudo autônomo (MOORE, 2007), revela-se como influência da corrente humanista da educação.

Esse tipo de prática pedagógica fundamenta-se na interpersonalização do processo de educação a distância, que utiliza de meios de comunicação não contínuos, onde a conversação didática direcionada faz com que o aluno tenha autonomia em sua aprendizagem. Processos de comunicação, tais como, pensamento em voz alta, leitura em silêncio e elaboração de texto, em conjunto com a criação de matérias pedagógicas impressos, fazem com que o aluno tenha um maior sucesso na aprendizagem, pois respeita os diferentes ritmos de obtenção do conhecimento dos alunos.

É importante ressaltar sobre o modelo professoral, onde os docentes transferem suas habilidades para os textos dinâmicos, para que esse possa exercer todas as funções didáticas importantes.

Os docentes estão embutidos no texto didático, estando assim, sempre presentes quando os estudantes interagirem com o texto. As funções didáticas presentes são: despertar e direcionar a atenção dos discentes; despertar e aumentar o interesse; nomear e fundamentar os objetos; trazer a memória conhecimentos preliminares que se relacionam com o objeto que está sendo estudado; expor o conteúdo em partes e em sequência que facilite a recepção e compreensão; expor assuntos de grau elevado com clareza; dar conselhos como melhor estudar; por meio do retorno, certificar do processo ensino e aprendizagem; fazer exercícios com os alunos e ajudar a aplicar o que aprenderam (PETERS, 2006).

A aplicação desse tipo de educação a distância é enfatizada por Moraes (2010), que apresenta, no ano de 2001, em *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), o anúncio de seu programa de *Open Course Ware* (OCW), cujo objetivo era proporcionar acesso livre e fácil a materiais docentes para auto-aprendizagem. A OCW tinha como proposta criar um espaço virtual que contivesse e disponibilizasse em acesso livre materiais produzidos para o ensino superior (textos, softwares, apresentações, etc.).

Outra instituição de ensino, agora na Europa, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, fundada na Espanha em 1972, nasceu e cresceu como uma escola baseada fundamentalmente no texto impresso (MORAES, 2010). Segundo depoimento de alguns responsáveis pela área, seus livros-texto e cadernos didáticos são hoje utilizados em numerosos cursos presenciais do país. Exemplo de aplicação de educação a distância que, foi bem elaborado, e aproveitado no ensino tradicional.

É evidenciado aqui o modelo tutorial: tutor como mentor na função de assessorar estudantes individualmente. Esse modelo tutorial equivale a um diálogo de aconselhamento real, vindo da Inglaterra, país de grande tradição na tutoria. Para esclarecer a diferença em relação aos modelos de conversação e professoral, é

preciso entender a função do tutor. Dentro da educação a distância, ele não possui função de ensinar, mas, sim, de ser apenas um mentor da universidade com a função de assessorar estudantes individualmente em questões gerais, relacionadas ao estudo, de integrá-los na vida da instituição e de dar assistência em geral.

Nesse modelo de ensino é abandonado completamente o ensino monologal e expositivo. O texto didático não se destina a apresentar conteúdos, mas, sim, despertar a ideia de um diálogo com um professor não presencial. É de fundamental importância que o mesmo não trabalhe sozinho, de forma isolada (PETERS, 2006).

Moraes (2010), apresenta um exemplo da aplicação de tutoria na *Open University* do Reino Unido, tendo sua primeira turma em 1971. Alguns de seus cursos incluem atividades tutoriais mais constantes, geralmente realizadas nos centros regionais. Outros exigem atividades presenciais esporádicas em locais previamente estabelecidos. Segundo o autor, as atividades de tutoria dão ao estudante a chance de encontrar um orientador de estudos e colegas.

O professor-tutor é definido por Belloni (2003), como sendo o que orienta o aluno, esclarecendo dúvidas e explicando questões dos conteúdos, participando também das avaliações dos alunos.

Modelo tecnológico de extensão apresentado por Peters (2006), a serviço do discente em sala de aula, surgido na década de 1960 e 1970, permitia ao estudante estar presente em sala de aula e ter como auxílio, meios técnicos de informação, comunicação e antigos gravadores. Uma característica desse modelo tecnológico de extensão é que ele se limitava à anotação de conteúdos falados em determinadas atividades e o envio de audiocassetes ou fitas cassetes gravadas aos estudantes externos. Eram enviados pelo correio os mesmos polígrafos e livros didáticos usados no estudo a presença. Dessa forma, um grande número de estudantes pode usar esse modelo de extensão com custos mínimos, aumentando a arrecadação de mensalidades das instituições de ensino que o praticaram (PETERS, 2006).

Esse modelo tecnológico de extensão foi amplamente utilizado na China (PETERS, p. 39), que criou posteriormente nos anos 80, a

Central Agricultural Broadcasting and Television School (CATBS), atendendo a cerca de 1 milhão de matriculados. A *CATBS Network* tem escola central em Pequim, 38 escolas provinciais, 330 escolas municipais, 2.405, *country schools*, 23 mil centros em aldeias, totalizando uma equipe de mais ou menos 50 mil pessoas. Utiliza-se de rádio e tevê, internet banda larga ou sem fio, mas também recursos tradicionais impressos.

A *California State University (CSU)*, criou em 2001 um programa para cumprir uma exigência das leis estaduais (MORAES, 2010). Essa instituição procurou utilizar e adaptar a experiência da *Open University*, combinando internet, textos, fitas de vídeo e contato frequente com os professores e os tutores, que acompanham a evolução do estudante passo a passo.

A Universidade Aberta de Portugal (UAb), (MORAES, 2010), foi implantada em 1988, depois de longo período de experimentos mal-sucedidos e tentativas mal recebidas. Possui centros de apoio, onde os estudantes encontram manuais, vídeos, fitas de áudio, CDs e DVDs, aparelhos de tevê e redes de computadores.

É no contexto de tal discussão que Chaves (1999), apresenta-nos aspectos do potencial apresentado pela Internet:

[...] o mais evidente [...] está no fato de que a internet, especialmente através da web, caminha cada vez mais para se tornar o grande repositório que armazena todo tipo de informação que é tornada pública no mundo (CHAVES, 1999, p. 18).

Com isso, segundo Chaves (1999), todos estão recorrendo a Internet os tempos todo para buscar informações, não só professores e alunos, porque essas categorias tendem a perder seu sentido, mas qualquer pessoa esteja ela no processo de aprender porque quer se desenvolver ou porque precisa realizar alguma atividade em seu trabalho ou em sua vida particular. Chaves (1999) menciona que a principal tarefa que a escola exerce hoje é a de transmitir, através do ensino de seus professores, informações aos alunos, de forma regimentada e padronizada. Para ele, no ensino à

distância, essa forma de ensino tradicional, tende a se tornar complementar com as novas técnicas de ensino e aprendizagem.

As informações necessárias para a aprendizagem de quaisquer pessoas, para que elas desenvolvam projetos em que vão estar envolvidos, vão estar disponíveis na Internet e a qualquer interessado, onde competirá ir atrás delas, não ficar esperando que professores as tragam até eles. A escola e os professores têm uma nova função nesse modelo, no sentido de criar ambientes de aprendizagem em que os alunos possam ser orientados, não só sobre onde identificar as informações, mas, também, sobre como avaliá-la, analisá-la, organizá-la, tendo em vista os seus objetivos.

Outro aspecto do potencial educacional da internet para Chaves (1999), em especial da web, está no fato de que as pessoas se recorrem a alternativas remotas para obter as informações de que necessitam, mas essas informações não estarão embutidas em grandes e complexos módulos, como os atuais cursos de ensino presenciais, mas, sim, micro módulos, bem específicos, com objetivos elaborados de acordo com os conteúdos propostos, e bem elaborados, da mesma forma em que hoje são feitos programas de televisão de meia ou, no máximo, uma hora de duração.

Esses micro módulos de informação, segundo Chaves (1999), são eficazes porque não vão envolver apenas textos, mas também som e imagem. Quando necessário, eles incluirão acesso a documentos, transferência instantânea de arquivos, comunicação com especialistas no assunto via correio eletrônico, assim aumentando exponencialmente a eficácia do processo de aprendizagem. A tecnologia da web pode ajudar também a organizar as informações de que seus usuários dispõem.

Essas informações podem ser elaboradas em portais focados em informações específicas. Chaves (1999), menciona um exemplo de como eles podem servir de ponto de apoio na internet para grupos de profissionais. O autor menciona o portal EduTecNet, que o mesmo coordena (<http://www.edutecnet.com.br> acesso em 12 de julho de 2011). Ele se tornou um ponto de encontro dos profissionais da área de Tecnologia na Educação: o local onde

encontram as informações sobre as várias questões relacionadas à área de Tecnologia na Educação.

Acoplado ao Grupo de Discussão EduTecNet, para o qual serve de quadro de referência, o EduTecNet tornou-se, na realidade, uma rede de profissionais, mais do que uma rede de computadores. Essas experiências de aprendizado colaborativo e cooperativo apontam na direção correta de modelo de ensino, que é muito semelhante as CVAs, Comunidades Virtuais de Aprendizagem (LIMA e HETKOWSKI, 2011).

Para Chaves, esse é um estágio tipicamente transacional. Com o tempo certamente, todos aprenderemos a usar a tecnologia com muito mais naturalidade e especificidade, e, é possível, até mesmo os profissionais da educação se sentirão à vontade com ela, que já demonstram uma grande abertura e quebra nos preconceitos existentes nessa atividade de ensino.

Para Duarte (2003), graças aos suportes tecnológicos de hardware e software atuais, foi possível a realização de aulas virtuais. O acesso à internet e a grande utilização do computador está possibilitando mudar a forma de produzir, armazenar e disseminar a informação. As fontes de pesquisa abertas aos alunos pela internet, as bibliotecas digitais em substituição às publicações impressas e os cursos à distância vêm crescendo gradativamente.

A educação a distância pressupõe um sistema onde existe o conjunto dos métodos e meios instrucionais e de suporte para produzir um aprendizado efetivo, que depende do modelo de aprendizagem, da infraestrutura tecnológica e da infraestrutura da sala de aula.

Para Cabral e Ferreira (2004), a educação a distância requer além de equipe multidisciplinar, criativa e autônoma, recursos tecnológicos que possibilitem a ampliação desse espaço de difusão de conhecimentos onde uma gama de possibilidades educacionais pode se abrir e se multiplicar, superando as barreiras físicas do ensino presencial.

Segundo Gadotti (2000), as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Atualmente, além da escola, a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia

mais pessoas estudam em casa, pois podem acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar em qualquer lugar na web serviços que respondem às suas demandas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora diferentes concepções de educação a distância tenham sido concretizadas e praticadas desde que meios técnicos tornaram possível o transporte, a transmissão e a recepção dos materiais didáticos de modo virtual, a aceitação ampla dessa solução se confirma apenas a partir da década de 70.

Nos últimos 30 anos do século XX (PETERS, 2006), sob o impacto da inovação tecnológica, em especial nas áreas da informática e das telecomunicações, essa modalidade de acesso ao ensino superior formal gerou uma acumulação diversificada de conhecimento novo sobre o processo de ensinar e aprender.

Segundo Peters (2006), o lento trânsito entre ensino tradicional autoritário, organizado em torno de um saber sagrado, e o ensino projeto ou por contrato, que apoia iniciativas auto-direcionadas de estudo superior, tornou possível a reflexão crítica e a experimentação sobre as formas de realizar a obrigação da oferta de ensino de massa e as de atender às crescentes aspirações das pessoas, quanto a serem capazes de estudo autônomos e aprendizagem permanente, exigências em uma pequena parcela de estudantes da era pós-industrial.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Jackson Cruz; e FERREIRA, Ana Claudia Leite Dantas. EAD como Facilitadora da Formação Continuada do Professor: uma Saída para os Problemas Educacionais Brasileiros. **Artigo Modelos de Aprendizagem Formação continuada da Educação a distância. Fazer por fazer**, 2004.

CHAVES, Eduardo O C; Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica, Trabalho

publicado. In: **Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**, Ano III, Número 7, novembro de 1999.

DUARTE, Veridiana de Vasconcelos, Um Estudo Sobre a Qualidade dos Processos da Educação a Distância Implantada Através de Ambientes Computacionais. **Modelos de Aprendizagem - Formação continuada da Educação a distância**. 2003,

FONTANA, Hugo Antônio, II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. UFSM **Anais EIXO TEMÁTICO - EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/049e4.pdf> acesso em 28 de dezembro de 2010.

GADOTTI Moacir, **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, 2000.

LIMA, Maria de Fátima Monte, HETKOWSKI, Tânia Maria. **Política Educacional, Globalização e educação a distância. Comunidades virtuais**, Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a_tania1.pdf. Acessado em 12 de julho de 2011.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Educação à distância sem distanciamento da educação. **Periódico Rio de Janeiro**: v. 24, n. 123/124, p. 13-16, mar./jun., 1995.

MAIA, Carmem, MATTAR, João. **ABC da EAD, A educação à distância hoje**, Editora Pearson Prentice Hall, 2009.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância, uma visão Integrada**. Cengage Learning, 2007.

MORAES, Reginaldo C. **Educação e Ensino Superior, introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

PETERS, Otto. **Os conteúdos na reforma**, Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. . Porto Alegre: Ed. Artimed, 2001.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. Editora UNISINOS, 2006.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, **Publicações do INEP - Periódicos**,

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>. Acessado em 09 de março de 2011.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: *um estudo da pedagogia moderna*

Lanuzza Gama Cruz¹

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988, considerada a Constituição Cidadã, incorporou como princípio, no seu art. 205 que, “toda e qualquer educação, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2019).

Esse artigo foi mais tarde retomado pelo art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996). Este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada como modalidade estratégica, do esforço da nação, em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da

¹ Cursa o doutorado em Educação na PUC Goiás. Mestre em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014). Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000). Graduada em Direito pela Fundação UNIRG (2007). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José. Atualmente, é Diretora do Colégio Moderno (Grupo Educacional Moderno) e Gestora do Polo Uninter de Gurupi/TO. E-mail: lanuzzacruz@yahoo.com.br

representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais.

Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não, em relação a um estatuto que se dirija ao bem coletivo.

A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta.

Assim com o intuito de conhecer na atualidade a Educação de Jovens e Adultos (EJA) o presente trabalho objetivo estudar a legislação vigente que trata do assunto. E também as teorias pedagógicas que embasam essa modalidade de ensino. Bem como apontar os principais problemas, as grandes possibilidades e os desafios.

Percebemos a influência do humanismo neste tipo de educação, e no estudo iremos aprofundar esta discussão para compreendermos os processos pedagógicos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos.

1. O SÉCULO XVI O INICIA DA PEDAGOGIA MODERNA

O século XVI foi caracterizado por rupturas e profundas contradições. A Modernidade e todas as suas características como a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o fortalecimento e aparelhamento do Estado Moderno, a afirmação da burguesia, a economia de mercado, a consolidação do capitalismo. E o paradoxo entre o velho e o novo.

De acordo com Eby (1962), sobre a História da Educação Moderna, duas instituições sofreram uma redefinição na modernidade. A família e a escola. Pois tornaram-se centrais na formação dos indivíduos e na reprodução cultural, ideologia e profissional na sociedade. Sendo consideradas as duas únicas instituições a formar crianças e adolescentes. Num processo de reorganização disciplinar, a escola surge como o lócus da racionalização e controle de ensino, através da elaboração de métodos de ensino e educação.

Para Cambi (1999), a reforma protestante criticava a igreja medieval e apresentava uma proposta de retorno às origens pela consulta direta ao texto bíblico, sem a intermediação dos sacerdotes católicos. O humanismo influenciava, portanto, também o plano religioso. Há uma defesa da personalidade autônoma, repúdio à hierarquia e um incentivo de que os fiéis buquem sua relação pessoal e direta com Deus.

A educação torna um importante instrumento para a reforma, uma vez que a grande ênfase desse movimento estava no acesso igualitário da leitura e interpretação da Bíblia. Outro fator importante apregoado por *Lutero* foi a implantação da escola primária para todos, ainda que houvesse distinção entre a educação que receberia a classe trabalhadora, que deveria receber educação elementar, enquanto a classe privilegiada receberia a educação voltada ao ensino médio e superior. Havia também uma crítica aos castigos e ao verbalismo da *Escolástica*, em lugar disso *Lutero* propõe jogos, exercícios físicos e música, valoriza os conteúdos literários e recomenda o estudo de história e das matemáticas.

E para o autor o elemento mais importante da contrarreforma que foi o desenvolvimento na história educativa da Europa, foi fornecido pelas novas instituições escolares, ligadas ao modelo de colégio internato e aos currículos formativos que se referem a tradição pedagógica do humanismo. Ele continua explicando que os colégios jesuítas são uma reação à educação reformada. Além disso, exerceram forte influência não só na concepção da educação na Europa, mas também no Brasil. Inácio de Loyola vê-se desafiado por essa causa e funda a Companhia de Jesus em 1534, com o apoio do Papa III em 1540. Inicialmente o objetivo da Ordem era a propagação da fé, a luta contra os infiéis e hereges. Logo que perceberam os adultos eram mais resistentes, voltaram-se para os jovens, tendo nas escolas a grande ferramenta para moldar as jovens mentes.

As práticas e conteúdo que os jesuítas usavam estavam em consonância com as regras codificadas no *Ratio Studiorum*, que fixavam um programa minucioso de estudo e de comportamento, o qual tinha ao centro a disciplina, o internato e as “classes de

idade”, além da graduação do ensino/aprendizagem. Os alunos estudavam as principais obras greco-latinas e aperfeiçoavam a capacidade de expressão e estilo, permanecendo muito presos aos padrões clássicos. A disciplina escolar teve raízes na disciplina religiosa; era menos instrumento de exercício que de aperfeiçoamento moral e espiritual, era buscada pela sua eficácia, como condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor próprio de edificação.

Enfim, a escola ritualizava o exame atribuindo-lhe o papel crucial no trabalho escolar. O exame era o momento em que o sujeito era submetido ao controle máximo mediante o controle do seu saber. Na realidade, o exame agia, sobretudo como instrumento disciplinar, de controle do sujeito, como instrumento de conformação.

2. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XVII - XX

Tendo por objetivo controlar a sociedade segundo seus interesses, durante o século XVII. A Igreja e o Estado retomarão a educação pública, a qual rapidamente recebe o apoio dos próprios pais, que se justificam pela importância dada na educação pela Razão. Além disso, a transmissão de novos conhecimentos pelos professores favorece a ampliação do saber da criança, assim como o individualismo crescente nas relações sociais (CAMBI, 1999).

Em relação à composição das classes na Europa durante os séculos XV, XVII e XVIII, esta era por idade. No entanto, a mistura das idades ainda permaneceu até o final do século XVIII, fazendo com que crianças de dez a catorze anos de idade, adolescentes de quinze a dezoito e rapazes de dezenove a vinte e cinco anos de idade frequentassem as mesmas classes (CAMBI, 1999).

Philippe Áries (2005), se utiliza da expressão “infância escolar” para se referir ao momento infantil no qual a criança passava a se integrar no ambiente escolar, a partir dos nove anos, idade em que a criança já era considerada capaz o suficiente de frequentar o colégio. Até essa idade, período da primeira infância, o que

justificava o retardamento da entrada para o colégio era a fraqueza, a “imbecilidade”, ou a incapacidade das crianças pequenas

No século XVII, moralistas e educadores impuseram seu sentimento de uma infância longa por meio do sucesso das instituições escolares e das práticas de educação que eles disciplinaram. A infância foi prolongada além das primeiras idades com a introdução de uma etapa antecedente a fase adulta, a etapa do colégio.

Assim, no século XIX e já no fim do XVIII, a adolescência se distinguiu através da conscrição, e posteriormente, do serviço militar.

Apesar da indiferença à idade, o colégio iria se dedicar à formação da juventude, necessitando agora de uma disciplina constante, de origem religiosa, diferente de uma violência de uma autoridade mal respeitada, e que difere também a escola medieval da escola moderna.

Essa disciplina alcançaria as famílias, impondo-as a um respeito pelo ciclo escolar integral. Assim, a escolaridade atingiria apenas crianças e jovens, sendo relativamente longa, no fim do século XVIII, semelhante ao século XIX, o ciclo escolar era de quatro a cinco anos, no mínimo, sendo a infância prolongada por todo esse período. Até o século XVIII, a população escolarizada não se referia a certas classes sociais. Nobres podiam não frequentar a escola, enquanto camponeses o faziam. Porém, a partir de então, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, no qual o colégio ou o liceu era para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O primário, que era um ensino curto, logo foi prolongado, e a condição social já não era impedimento para os estudos (EBY, 1962).

No século XVIII, o movimento iluminista rejeitava a tradição e estabeleceu na educação a sua projeção, com a predominância das ciências exatas e naturais. E a valorização do aparato técnico-científico.

Os primeiros educadores dos tempos modernos, inspirados no indutivismo de *Francis Bacon* e na sistematização do método científico desenvolvida por *Issac Newton* (1643-1727), apoiavam-se num princípio educacional chamado de “realismo pedagógico”, segundo o qual a natureza é a fonte de conhecimentos e critério de verdade. A partir de *Jean Jacques Rousseau* (1712-1778), uma

nova abordagem passou a influenciar a educação. Considerado o principal pensador educacional do Iluminismo, Rousseau defendia que, ao contrário de um princípio externo de verdade, se deve buscar no interior de cada ser humano o princípio de realidade. Na base desta abordagem antropológica está uma compreensão naturalista da realidade e a famosa visão de que o homem é naturalmente bom, conforme desenvolveu na ficção pedagógica, *O Emílio*. Em suas palavras: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 7).

Mais adiante ele reforça sua convicção da natureza humana: “Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano” (ROUSSEAU, 1999, p. 90).

Ora, se a vida em sociedade é a responsável pela degradação humana, Rousseau propõe a educação natural como melhor método educacional, ou seja, deve-se seguir o “método da natureza”. Em função disso, assume sentido a ênfase que Rousseau dá à infância em sua obra pedagógica. Ele mesmo afirma: “Uma criança suportará mudanças que um homem não suportaria; as fibras da primeira, moles e flexíveis, tomam facilmente a forma que lhe damos...” Rousseau (1999, p. 23).

Com efeito, desde *Comênio* que os educadores modernos se preocupavam com a criança, desenvolvendo a noção moderna de “infância”.

Na realidade, foi durante a Idade Moderna que a escola tornou-se uma instituição especializada que opera em função do isolamento da criança da sociedade, preparando-a para a vida adulta. Por trás disso está a ideia de que o mundo infantil constitui um universo à parte do mundo dos adultos. Além de Jean Jacques Rousseau, outro personagem que trouxe novas contribuições para a constituição das características da educação foi o educador suíço *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827).

Pestalozzi foi o formulador de uma pedagogia-modelo para a escola elementar secular moderna, porém, não deixou de utilizar o

princípio religioso como guia de suas proposições: a educação ética e religiosa (do coração) deve preceder à educação intelectual (da cabeça) e das artes ou indústria (mão), ou seja, para Pestalozzi a vida moral do homem deve ter ascendência sobre a existência intelectual e física e motora. Ora, a própria dinâmica da modernidade encarregou-se de olvidar o desenvolvimento da educação religiosa íntima, não confessional, conforme proposto por Pestalozzi. Mas, foi a partir dessas considerações que ele lançou o conceito de “educação integral” que, além da educação religiosa, incluía o desenvolvimento intelectual e o “executivo ou construtivo”.

As aplicações *pestalozzianas* foram utilizadas para o desenvolvimento cognitivo, principalmente na educação elementar. A ele pode-se atribuir o difundido “método de coisas” ou “lição de coisas”, cuja fundamentação é a valorização da experiência direta a partir da percepção sensorial. Porém, a grande inovação *pestalozziana* em consonância com a modernidade foi a estreita união entre estudo e trabalho, um método fundamentado na ação, especialmente na educação agrícola. Posteriormente, outros acrescentaram o trabalho manual na imprensa, alfaiataria, fabricação de calçados, marcenaria, cerâmica e “artes” mecânicas. Para as meninas, ficaram as prendas domésticas. Pestalozzi defendia a necessária união do lar à escola, no processo educativo. Especialmente nos primeiros anos e com referência à formação ética e moral. Mas, sendo a família insuficiente como agente educador, é preciso o complemento da escola que, no caso da práxis de *Pestalozzi*, funcionava como um internato que provia educação em tempo integral, com a vida em comum de mestres e alunos (EBY,1962).

A instituição escolar emergiu na Europa Ocidental concomitantemente com o Estado moderno. Segundo os estudiosos do assunto, isso tornou a escola sujeita aos interesses do Estado, trabalhando para implantar a disciplina individual e social, criando assim condições para que o Estado se tornasse uma estrutura dominante na sociedade.

Ou seja, desenvolveram-se as funções integrativa e coercitiva da escola moderna. Durante esse período, estabeleceram-se os

grandes objetivos da educação moderna: o aperfeiçoamento do gênero humano, mediante a formação de pessoas amadurecidas, guiadas pela razão.

Com isso, além de sua tarefa tradicional de reproduzir os conteúdos culturais acumulados durante a experiência histórica da humanidade, a escola também se viu com o objetivo de preparar o cidadão para a sociedade moderna; como alguém consciente de seus direitos e deveres, cumpridor das leis em função da autonomia moral adquirida pelo exercício da virtude durante o processo de socialização desenvolvido na escola. A contemporaneidade na formação dessas duas instituições modernas também contribuiu para a transferência da tutela da educação da religião para o estado. Aliás, os processos históricos que analisamos acima colaboraram fortemente para que a instrução se tornasse pública, obrigatória ou de frequência compulsória, gratuita e laica, ou seja, submetido à tutela do Estado nacional moderno.

Ora, sob controle estatal, ocorreu uma difusão geográfica sem precedentes da Educação. Além disso, a maioria dos países, após a nacionalização e/ou laicização do ensino, procuraram estabelecer “sistemas escolares” concomitantemente a uma revisão de seus programas educacionais, seguindo orientação de teóricos liberais da educação. Por outro lado, o movimento histórico estabelecido com a sucessão de acontecimentos marcantes na Idade Moderna, tais como a revolução científica do século XVII, o Iluminismo do século XVIII e a cosmovisão mecanicista e deísta então instaurada e que decretaram a ciência como única instância reconhecida de descrição da realidade fizeram com que uma ciência de cunho materialista se tornasse a determinante dos conteúdos, dos métodos e objetivos da educação. Sem nos determos na instrumentalização política e ideológica que tem vitimado a educação ao longo do século XX, sendo colocada a serviço das mais esdrúxulas experiências políticas, ora de esquerda, ora de direita, ou servindo aos interesses de formação de mão-de-obra para atender o grande capital internacional, destaca-se a

impossibilidade de a Educação, laicizada e sob determinação tecnocrática, desempenhar sua função de orientação.

Transcendental, que faz com que ela mesma proporcione aos educandos explicação dos mistérios e do sentido da existência. As consequências últimas desse processo foi que a educação assumiu, na sociedade moderna, uma função meramente funcionalista e instrumental. Ou seja, ao contrário de seu ideal propagado de formação do cidadão, a escola acabou apenas preparando o indivíduo para o desempenho de uma função econômica dentro do sistema de produção capitalista. Além disso, a racionalidade científica que tomou conta da escola determinou a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, o predomínio quase exclusivo da lógica dedutiva e o distanciamento dos conteúdos da vida cotidiana dos estudantes.

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Assim no Brasil, no século XX, a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados gerais transformados em direito do cidadão e dever do Estado até mesmo no âmbito constitucional.

Sendo assim, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e os Incisos I e VII passam a vigorar com as seguintes alterações:

- I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2019).

Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação.

Esclarecemos que, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, no Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº 01/2000, no Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais.

Esse público vem sendo atendido no âmbito da Educação Básica por meio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a qual tem priorizado um processo amplo democrático e participativo na construção de uma política pública de estado para a educação de jovens e adultos.

Ressaltamos que, essas ações têm fortalecido e estreitado a parceria entre Estados e Governo Federal na busca pela ampliação e melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos.

A Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, assegura a educação de jovens e adultos como um direito de todos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

- I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 que, trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica,

superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Artigo 38. Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II -No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames

(LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelece: como modalidade destas etapas da Educação Básica, “a identidade própria

da Educação de Jovens e Adultos – (EJA) considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000 e RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2000).

Entre as principais funções da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão: Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Qualificadora, mais do que uma função permanente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2000, no seu artigo 6º, assevera que: “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos”.

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001, a integração de

ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo art. 214, I. Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

O sistema de financiamento da Educação de Jovens e Adultos utiliza recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, e do O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Lei nº 11.947/2009, implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

E do *Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE*, Lei Federal nº 10.880/2004, baseado na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural.

As Resoluções/SECAD/MEC, que trazem as orientações e estabelecem a organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Resolução/FNDE/CD/nº48 de 28 de novembro de 2008, estabelece orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Resolução FNDE/CD nº 51, de 15 de dezembro de 2008, estabelece critérios para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem o fomento à produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à formação de educadores, coordenadores e gestores da EJA e à publicação de experiências da Educação de Jovens e Adultos (EJA) todos com ênfase na Economia Solidária.

Resolução/FNDE/CD/nº 44 de 16 de outubro de 2008, estabelece critérios e procedimentos para a execução de projetos de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos, mediante assistência financeira aos Estados, Municípios, Distrito Federal, Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos.

Resolução/FNDE/CD/nº 50 de 04 de dezembro de 2008, estabelece critérios e procedimentos para assistência financeira a projetos de cursos de extensão para a formação de educadores para atuar em Alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da Educação de Jovens e Adultos - EJA; idade mínima e certificação nos exames da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

4. DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

De acordo com dados realizados pelo Jornal da Globo (G1, 2019), na “Serie Adultos sem Diploma”, foi realizada uma pesquisa que alertou que na última década, o Brasil viu o número de escolas de educação básica aumentar 12%, (doze por cento), de 255.445 (duzentos e cinquenta e cinco mil quatrocentos e quarenta e cinco), para 286.014 (duzentos e oitenta e seis mil e catorze).

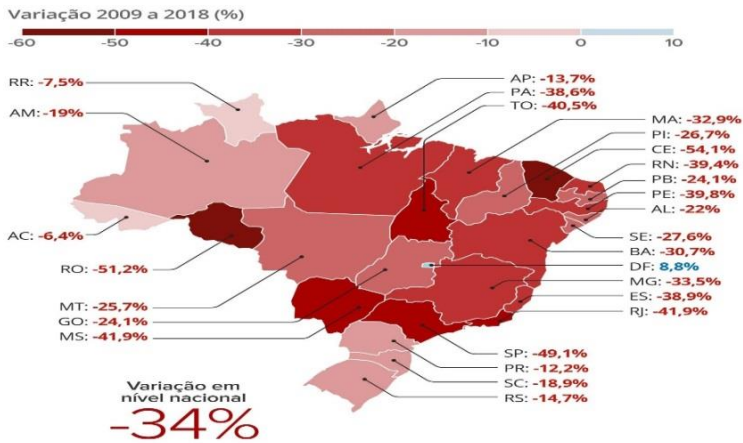
No mesmo período, porém, o número dessas escolas que oferecem o ensino de jovens e adultos (EJA), do ensino fundamental recuou 34% (trinta e quatro por cento).

Em 2009, 37.334 (trinta e sete mil trezentos e trinta e quatro) escolas tinham turmas da EJA fundamental. Já no ano de 2018, essa oferta só existia em 24.658 (vinte e quatro mil seiscentos e cinquenta e oito), escolas, segundo os dados do Censo (2018), que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP divulgou (INEP, 2018).

Pesquisadores do INEP explicam que a queda na oferta não está apenas relacionada ao aumento da escolarização dos adultos, que provocaria menor demanda. Apesar dos avanços, eles estimam que o número de brasileiros sem diploma varia entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) milhões. O país tem hoje 3,5 (três, vírgula cinco) milhões de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que 59% (cinquenta e nove por cento) deles estão no nível fundamental. Houve queda em todos os estados, e apenas o Distrito Federal registrou aumento no número de escolas com a oferta. No Ceará e em Rondônia, a redução chegou a mais da metade do total de escolas em 2009 (INEP, 2009-2018).

Figura 01. Brasil perde 1/3 da oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA

Brasil perde um terço da oferta de EJA
Só o DF aumentou nº de escolas com EJA do fundamental



Fonte: Inep/Microdados do Censo da Educação Superior (2009 e 2018)

Infográfico elaborado em: 12/02/2019



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>

Figura 02. Oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA em queda

Oferta de EJA em queda

Número de escolas com EJA do fundamental caiu 34% em uma década



Fonte: Inep/Microdados do Censo da Educação Básica (2009 a 2018)

Infográfico elaborado em: 11/02/2019

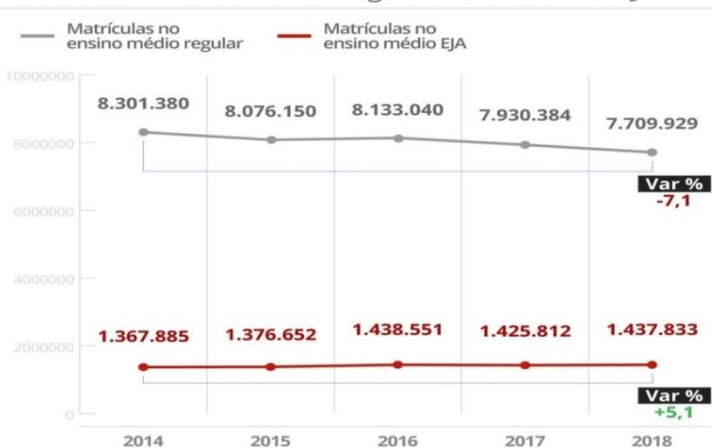


Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>

Figura 03. Ensino Médio Regular X Educação de Jovens e Adultos - EJA

Ensino médio regular x EJA

Matrículas caíram no ensino regular e cresceram no EJA



Fonte: Inep/Microdados do Censo da Educação Básica (2014 a 2018)



Infográfico elaborado em: 12/02/2019

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.shtml>

A consequência direta do fechamento das turmas e que pessoas com mais de 15 anos, que não terminaram o ensino fundamental, só poderão encontrar curso em 8,6% das escolas públicas do País, ou contar com Organizações não Governamentais. No ano de 2017, o governo retomou a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), como prova de certificação do ensino médio.

Historicamente, o financiamento público das turmas da EJA é o menor entre todas as modalidades da educação básica. Soma-se a isso, o fato de que também teve o menor crescimento em 11 (onze) anos. De acordo com os dados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), mostram que, em 2009, o valor por aluno anual estimado para a EJA desvinculado ao ensino profissionalizante foi de R\$ 2.167,03 (dois mil cento e

sessenta e sete reais e três centavos) considerando o valor corrigido pela inflação (IPCA, 2009).

Para 2019, esse número subiu até R\$ 2.870,94 (dois mil oitocentos e setenta reais e noventa e quatro centavos). Apesar do avanço de 32,5%, (trinta e dois e meio por cento) essa é, atualmente, a única modalidade de ensino em que cada estudante recebe menos de R\$ 3,5 (três e meio) mil do poder público. Já a EJA integrada ao ensino profissionalizante viu seu valor expandir 56,6%, (cinquenta e seis, vírgula seis) de R\$ 2.749,81 reais (dois mil setecentos e quarenta e nove reais e oitenta e um centavos) em 2009 para R\$ 4.306,41 (quatro mil trezentos e seis reais e quarenta e um centavos) em 2019.

O Censo de 2010 apontava que 9,6% (nove, vírgula, seis por cento) da população com 15 (quinze) anos ou mais no país era analfabeta, e 34,7% (trinta e quatro vírgula sete por cento) dos adultos tinham o ensino fundamental incompleto (IBGE, 2010).

Em 2018, adultos interessados em voltar à escola e cursar o ensino médio só encontram esse serviço em 3,4% (três vírgula quatro por cento) das escolas de ensino básico do Brasil (IBGE, 2018).

Mas a demanda por essa modalidade é evidenciada pela evolução do total de matrículas registradas no Censo Escolar.

Entre 2014 e 2018, o número de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio cresceu 5,1%, (cinquenta e um por cento) de 1.367.885 (um milhão trezentos e sessenta e sete mil e oitocentos e oitenta e cinco) para 1.437.833 (um milhão quatrocentos e trinta e sete mil oitocentos e trinta e três). Já o número de estudantes no ensino médio regular caiu 7,1% (sete, vírgula um por cento) no mesmo período, o que pode indicar, além do abandono escolar, a transferência de adolescentes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assim que eles completam a idade mínima exigida (15 (quinze) anos para o fundamental e 18 (dezoito) para o médio) (IBGE, 2014-2018).

A preocupação com o ensino dos adultos vai além da geração atual, até a demanda futura de quem hoje deveria já estar sendo escolarizado de forma adequada.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C) de 2017, estimam que cerca de 900 (novecentos) mil adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos sequer estão matriculados na escola. Entre os demais, o Censo divulgado em janeiro mostrou que 28,2% (vinte e oito virgula dois por cento) estão cursando uma série inferior à esperada para sua idade, uma situação que aumenta o risco da evasão.

Dados do Censo da Educação Básica mostram que, nos últimos cinco anos, o número de matrículas do ensino médio regular tem caído, enquanto as do ensino médio para jovens e adultos subiu (IBGE, 2018).

Assim aumentar a escolarização de milhões de adultos brasileiros que não pegaram o diploma tem impacto direto no rendimento escolar dos filhos deles.

5. A EJA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nessa perspectiva Valente e Mattar (2007, p. 19), relatam que em geral “a sigla EaD é utilizada para as atividades de ensino e aprendizagem em que o aluno e o professor estão separados fisicamente, o que as distingue do ensino presencial”.

Em Educação a Distância, ocorre uma separação geográfica e espacial entre o aluno e o professor, e mesmo entre os próprios alunos, ou seja, eles não estão presentes no mesmo lugar.

“A Educação a Distância prescinde, portanto, da presença física, em um lugar físico, para que ocorra a educação” (VALENTE e MATTAR, 2007, p 19). Sendo assim, para que a Educação a Distância se reconheça como tal, o ensino e aprendizagem precisam estar regulados em um parâmetro de espaço físico como também de tempo, pois os alunos, em grande parte, podem acessar as informações, as vídeo-aulas por diversas vezes, ter acesso aos materiais didáticos fora de horários estipulados conveniados pelas instituições educacionais.

Ficando assim, sob responsabilidade do aluno acessar as informações e conteúdos mediante sua disponibilidade e

conveniência. Tornando assim a educação a distância muito mais maleável que a presencial, por estar a última mais regrada quanto ao tempo, espaço geográfico, acesso às informações, conteúdos e eventuais esclarecimentos.

Embora, existem mecanismos que exijam disciplinamento do alunado quanto à quantidade de visitas, visualização e comentários sobre as aulas e participação em chats e grupos de estudos *on-line*.

Em muitos casos a Educação a Distância pode ser de cunho semipresencial que ocorre quando existe uma alternância de momentos presenciais com momentos ausentes do ambiente escolar. Seja em uma vez na semana, ou em momentos de exames, encontros quinzenais ou mesmo mensais.

Nesse modelo não existe uma ruptura brusca e integral com o modelo tradicional de presença com o modelo tecnológico de educação, oportunizando ao aluno momentos de interação física e temporal com o professor e os outros alunos. Na expectativa de viabilizar ao aluno uma educação que vise uma boa qualidade de apresentação de conteúdos e metodologias satisfatórias que impliquem em aprendizagem com significado na busca das informações, apesar da distância.

O trato com as tecnologias precisa estar inserido em práticas que estimulem o aluno a acessar as informações e buscar interagir com as mesmas de forma mais independente, mas que traga interesse.

Nesse sentido, o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, dependendo do projeto pedagógico da escola, requer e permite o desenvolvimento de novas habilidades nos alunos, com a investigação crítica e questionadora de informações nas redes telemáticas, nos bancos de dados, nas bases de informações dos sistemas especialistas (OLIVEIRA *et al.*, 2004, p. 21).

Nesse sentido, o uso das Novas Tecnologias pode auxiliar no desenvolvimento positivo das capacidades nos alunos, que, possivelmente apenas a interação presencial não fosse suficiente.

Pois o uso atrativo das tecnologias da informação e comunicação pode servir de atração e estímulo às pesquisas e aprofundamentos

sobre os conteúdos apresentados, diminuindo assim a desvantagem pela ausência constante do professor-orientador.

Buscar utilizar as tecnologias que vem surgindo como aliada da educação, ainda no campo presencial e tradicional de ensino e aprendizagem, é um bom precursor para auxiliar alunos jovens e adultos, ambientalizando-os na nova ordem de informações e conhecimentos atuais tornando as aprendizagens mais motivacionais, inovadoras e de inserção tecnológica sem detrimento de conteúdos próprios do nível de escolarização.

Nas escolas de formação básica o recurso tecnológico mais utilizado e de maior expansão é a internet. Embora recursos como vídeos, televisão e rádio se adequem às tecnologias da educação mais clássicas que a internet, os seus usos ainda são pequenos, tendo em vista que a Educação a Distância é mais utilizada em cursos de graduação e técnicos que de formação básica de aprendizagens.

Nesse contexto Welch (2007, p. 56), assevera que: “combinando televisão, computadores e telefone, teremos acesso à informação, à especialistas, a aprendizagem colaborativa, a escolas virtuais, a aprendizagem em qualquer lugar e em qualquer hora”.

Logo, viabilizar de modo mais produtivo a Educação a Distância é possibilitar o uso de diversos aparatos tecnológicos e não apenas um único, como o computador.

Oliveira, Costa e Moreira (2004), afirmam que não basta apenas impregnar as escolas de computadores e aparatos tecnológicos ultramodernos, é preciso integrar criticidade, evocando a autonomia do alunado pelo enfrentamento de desafios que os conhecimentos e as tecnologias propõem.

Desta forma, aliar as novas tecnologias ainda no ensino tradicional e de formação básica pode corroborar com uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva de alunos jovens e adultos nesse novo mundo virtual de dados compartilhados, de acesso facilitado.

O ensino a distância é uma prática muito antiga, mas que recebeu grande impulso com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

As possibilidades de troca de grandes massas de dados através da rede de informática em tempo real viabilizam o desenvolvimento dos cursos via internet (OLIVEIRA *et al*, 2004, p. 136).

Dessa forma a necessidade de inserir o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às novas tecnologias é preponderante para viabilizar oportunidades de inclusão tecnológica a esses alunos, desde os mecanismos mais clássicos até as mais modernas.

Lévy (1999) explicita que não se trata apenas de utilizar as tecnologias da informação e comunicação a todo custo, mas de promover uma cibercultura mais crítica, que vá além de discussões do “presencial” para a “distância”, mas do reconhecimento de saberes mais contextualizados, que ensine a sociedade e que garanta acessibilidade de informações.

Pensar inserção social via tecnologia é repensar conceitos sobre o que vem a ser a tecnologia.

Damásio (2007, p. 45) afirma que a “tecnologia” envolve um conjunto de “artefatos e dispositivos que incorporam um vasto número de práticas no seu uso e desenvolvimento e que se organizam de acordo com lógicas sociais e organizacionais específicas”.

Ou seja, uma combinação de elementos tecnológicos com práticas e formas de organização social. Um mecanismo bastante utilizado atualmente e de larga utilização é a teleducação, onde alunos de vários pontos do país podem sintonizar um determinado canal e acompanhar a programação gravada de um professor. Sobre isso Demo (1998, p. 200), explica que:

A tele-educação não dispensa o professor, embora agregue a seu perfil outras exigências cruciais, como saber lidar com materiais didáticos produzidos com meios eletrônicos, trabalhar em ambientes diferentes daqueles formais da escola ou da universidade, acompanhar ritmos pessoais, conviver com sistemáticas diversificadas de avaliação.

Sendo assim, recursos diversos como as vídeo-aulas são importantes ferramentas que estão a serviço da educação seja ela

presencial, a distância ou semipresencial. Mecanismos estes que podem suscitar nos alunos mais anseio para aprender e construir saberes mais críticos e contextualizados com as tecnologias atuais.

Sobre a comunicação de massa, Sánchez (1999), afirma que: a generalização dos meios de comunicação de massa na sociedade fez com que eles sejam percebidos como elementos integrantes de nossa realidade, que fazem parte do nosso meio ambiente mais imediato.

A cibernética foi um termo criado e difundido por Pierre Lévy na obra *Cibercultura* (1999). Dessa forma, as variadas possibilidades de aprendizagens devem ser cultivadas por sermos todos sensíveis à comunicação pelo próprio processo de socialização, de integração com os outros. A televisão é grande facilitadora no ensino e aprendizagem massivos pela acessibilidade e gratuidade.

Dando-se a utilização dos recursos tecnológicos de forma diversificada e de fácil manipulação como nos casos da televisão, rádio e internet, sua usabilidade pode tornar-se fonte de simples e amistosa aceitação para os fins educativos em alunos de vários níveis de escolarização, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornando a aprendizagem bastante significativa, além de se esquivar do modelo formal da relação de educação presencial, onde os encontros são fixos, em horários e lugares, sem maleabilidade.

Neste sentido, Villard e Oliveira (2005, p. 41) asseveram que: “o aproveitamento dos recursos tecnológicos se traduz, ainda, como mero adereço na ação educativa, a qual, para além dos discursos (já quase velhos) do foco no aluno, continua centrada na figura de um professor detentor do saber, cuja função é ensinar; se o aluno vai aprender é outro problema”.

Fica clara a necessidade de integração de tecnologias da informação e comunicação na educação, além de propiciar aprendizagens do perfil curricular do ensino também contribui com a inserção do indivíduo na sociedade cada vez mais digital, mais requerente de profissionais capacitados a interagirem com um computador e tecnologias diversas, o que culmina em uma inclusão social mais efetiva.

A Educação a Distância como mecanismo de inserção social que utiliza as metodologias como forma de propiciar o processo de socialização ou inserção e escolarização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma possibilidade que surge na medida em que entidades governamentais e parcelas da sociedade passam a ofertar condições técnicas para o acesso ao computador e internet para uma parcela crescente da população brasileira que estava fora da realidade digital globalizada, que apregoa a informação e o acesso às tecnologias como fundamental veículo de inserção digital e social.

Considerando as características que correspondem ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas peculiaridades e dificuldades no acesso à educação presencial devido aos turnos de trabalho e a vida familiar, tem-se na modalidade de Educação a Distância uma possibilidade de atendimento às diversas realidades de grupos de educação básica em nível fundamental e médio.

Quando pensamos a Educação a Distância para grupos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), remete-nos uma possibilidade de acessibilidade de complementação dos estudos e, principalmente, para obtenção do reconhecimento formal de suas aptidões, que acaba sendo o diferencial desses trabalhadores diante de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Cada vez mais quem não teria possibilidade de estudar em um modelo de educação pautada na presença na sala de aula diariamente, está procurando a Educação a Distância como forma de retornar aos estudos atendendo a interesses do mundo do trabalho ou mesmo de satisfação pessoal e social, porque a educação inserida no contexto do trabalho e da prática social é o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos a distância significa, então, a possibilidade de articular no trabalho pedagógico a realidade sociocultural dos estudantes, o desenvolvimento e os interesses específicos de cada educando, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, a qual todos têm

direito de acesso, de acordo com as políticas fundamentais que democratizam o saber.

A Constituição Federal de 1988 afirma no Art. 205 ser direito de todos os brasileiros a educação escolar e que é dever do Estado e da família, assim com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 2º os mesmos direitos e deveres (BRASIL, 2019).

O ensino a distância, por sua vez, pode ser usado como um fortíssimo instrumento com capacidade de contribuir para a mudança do paradigma vigente de ensino e aprendizagem.

Diferentemente de uma simples disponibilização de contato estudante-mediador, através da tecnologia, o ensino a distância procura incentivar ao autodidatismo e à pesquisa, como nos traz Hack (2011), em seu estudo intitulado como *Introdução à Educação a Distância* afirma que:

Com o uso de uma variedade cada vez mais ampla de dispositivos com múltiplas mídias, a aquisição de conhecimento deixa de se fazer exclusivamente por meio de leituras de textos para se transformar em experimentos também com múltiplas percepções e sensibilidades, ou seja, as mídias podem ser coadjuvantes no processo educacional (HACK, 2011, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira no art. 2º preceitua que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No Brasil, o Decreto nº 2.494 de 1998 da Presidência da República, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaca no art. 1º:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Os estudantes jovens e adultos, então, necessitam de práticas educativas distintas daquelas que um dia tiveram na escola, tendo em vista suas histórias de vida e suas vivências de trabalho.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 2019) procuram mostrar que o ensino deve propiciar um aprendizado útil à vida e ao trabalho, no qual a informação, os conhecimentos abordados, as habilidades estimuladas e os valores desenvolvidos sejam instrumentos reais de percepção, interpretação e desenvolvimento pessoal ou de aprendizado permanente, de utilização prática e motivacional para o estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o Programa Nacional de Educação a distância a educação a distância deve ser aliada na Educação de Jovens e Adultos conforme explica a meta de:

Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância (BRASIL 2010).

Logo, uma intrínseca à outra na perspectiva de proporcionar ganhos à educação. A pedagogia dialógica e problematizadora de Freire (2003), propõe que haja uma participação ativa e dinâmica dos estudantes trabalhadores na sala de aula. Assim, é necessário considerar a experiência de vida dos estudantes, pois será a base para a construção dos novos conhecimentos destes estudantes jovens e adultos.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a distância entende que a educação não é apenas uma busca de

conhecimentos, mas o sentido de inserção e de intervenção que os jovens e adultos podem e devem fazer frente à sociedade.

Assim, é importante salientar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a Distância tem como desafio democratizar o acesso desses estudantes não só ao ensino e ao conhecimento produzido pela humanidade, mas também ao acesso às novas formas de aprender/ensinar instrumentalizadas pelas novas tecnologias.

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, utilizadas em conjunto, favorece a obtenção de diversas melhorias para os estudantes. A educação na modalidade virtual, de emprego de tecnologias vem sendo continuamente adotada por diferentes contextos educacionais, apresentando significativa aceitação por parte das iniciativas governamentais como no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2019) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2019).

Tornando-se reflexo de uma demanda social consciente ou mesmo impulsionado à aceitação. A Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância pode ser vista, então, como uma forma de melhorar o nível de escolaridade desses sujeitos jovens e adultos, colaborando, desta forma, com a melhoria da condição desses trabalhadores, além de resultar em um impacto ao desenvolvimento social quando inseridos nas novas tecnologias da informação e comunicação.

6. METODOLOGIA

Para este estudo foi realizada uma revisão bibliográfica dos textos legais que tratam da Educação de Jovens e Adultos. E também em outros textos que apoiam a estruturação deste estudo, a fim de traçar um embasamento teórico-científico do estudo em tela.

Pretendendo compreender este novo fenômeno educativo na modalidade de ensino a distância, ou seja, a educação de jovens e adultos por intermediação de tecnologias educacionais. Tudo isso confrontando as informações teóricas das legislações educacionais, gerando um saber teórico-metodológico que retifique, amplie ou reafirme às problematizações da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância mostra-se um veículo atraente e inovador e quando aliado a práticas de acessibilidade a alunos de diversas áreas do saber e contexto social, muito mais.

Sendo a democracia digital uma meta para o sistema educacional, várias possibilidades surgiriam, pois, a inclusão depende da socialização, e sem esta, é muito mais complexo imaginar a inclusão de indivíduos na sua trajetória, que passaram por exclusões desde a infância ou na transição para a juventude como a exclusão de oportunidades de aprendizagens.

Então, inviabilizar o direito à educação mesmo que seja à distância, é não aceitar o outro enquanto ser em formação continuada, mesmo em seus diversos níveis. Não necessariamente precisamos nos ater a Educação de Jovens e Adultos, mas a educação como um todo, pois os ciberespaços amplamente divulgados e de acesso facilitado implica no fortalecimento de práticas educacionais voltadas para o sucesso, visto que a educação é capaz de “libertar” no que se entende como liberdade para aprender.

E este conhecimento não precisa ser necessariamente um conhecimento escolarizado, mas que busque envolver a dimensão da formação do ser autônomo, global; que aprende de forma contextualizada, integrada a seu tempo, às tecnologias, aos novos modelos de interação educacional, dotado de conhecimentos formalizados, institucionalizados.

Desse modo, entendemos a educação virtual como um caminho para o futuro da educação nacional via progresso da era digital.

Pois, o fortalecimento da educação de jovens e adultos através da educação a distância vislumbra muito mais que avanço tecnológico na educação, com todas as suas nuances do mundo virtual.

Assim, democratizar o acesso às tecnologias na educação viabiliza uma prática mais massificadora de aprendizagens diversas, desprivatizando as fontes e detenção dos saberes nos ciberespaços educativos, em busca de uma educação que qualifique o sujeito para além da sala de aula convencional, dos livros e

cadeiras estáticas para uma interação com a realidade digital que está sendo posta cotidianamente. Nas palavras de Davydovy (1999, p. 4) “a atividade de estudo e o objetivo a ela correspondente estão ligados, antes de tudo, com a transformação de material quanto, para além de suas particularidades exteriores”, segundo Libanêo e Freitas (2013) o estudo é uma atividade ativa e criadora.

REFERÊNCIAS

- ALBA, Carmem. Uma educação sem barreiras tecnológicas: TIC e Educação Inclusiva. SANCHO, Juana María; HÉRNANDEZ, Fernando. In. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal** de 1988. Brasília: Presidência da República, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Presidência da República, 2019.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB/11/2000**. Brasília: Presidência da República, 2000.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. **Resolução** CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.
- BRASIL. **Resolução**. Resolução/FNDE/CD/nº48 de 28 de novembro de 2008.
- BRASIL. **Resolução** FNDE/CD nº 51, de 15 de dezembro de 2008.
- BRASIL. **Resolução** Resolução/FNDE/CD/ nº 44 de 16 de outubro de 2008.
- BRASIL. **Resolução** Resolução/FNDE/CD/nº 50 de 04 de dezembro de 2008.
- BRASIL. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: 2000.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

DAMÁSIO, Manuel José. **Tecnologia e educação**: As tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo. 1ª edição. Lisboa: Nova Vega, 2007.

DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

EBY, F. Pestalozzi e o movimento da escolar elementar: In: **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962, p. 374-407.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação à distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russo. In: Libanêo, J. C. Freitas, R. A. M. da M. **Vasily VasiYevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico**. Uberlândia: EDUDU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30ª edição. RJ, Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da. MOREIRA, Mércia. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, J. W. & OLIVEIRA, M. A. M. (Org.) **Novas linguagens e novas tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SÁNCHEZ, Francisco Martínez. Os meios de comunicação e a sociedade. In. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Secretaria de Educação à Distância, SEED, Brasília, 1999. Séries de estudo. Educação à Distância. p. 55-90.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VILLARD, R. OLIVEIRA, E. G. **Tecnologia na educação**: uma perspectiva sócia interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

WELCH, Sandra. Avaliação do impacto da televisão nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas norte-americanas. In. *2 anos da TV escola-Seminário internacional*. Secretaria de Educação à Distância, MEC, Brasília, 1998. Séries de estudo. Educação à Distância. p. 53- 56.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

Daniele Lopes Oliveira¹

INTRODUÇÃO

A Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015 instituiu a Legislação Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e promover a igualdade, bem como possibilitar o exercício dos direitos e liberdades fundamentais.

Essa lei tem como fundamentação a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo que foi ratificado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186 de 09 de julho de 2008, respeitando o procedimento administrativo próprio regido pelo § 3º do art. 5º da Constituição Federal de 1988, em vigor. No plano jurídico externo desde 31 de agosto de 2008 foi promulgado pelo Decreto n.º 6.949 de agosto de 2009, data de início da vigência da lei no plano interno.

Os documentos que subsidiaram a formulação dessas políticas cuja, a inspiração vem da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), considerando o reconhecimento da dignidade inerente à todos os membros da família humana; a Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; a Declaração de Guatemala (1991), que buscou a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e a Lei n.º.

¹ Pós-Doutora em Educação pela PUC Goiás. Doutora em Educação pela PUC Goiás. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável pela PUC Goiás. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela UNINTER. Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Graduada em Direito pela PUC Goiás. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: danielelopes_oliveira@outlook.com

9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Embora todos os valores expressos nestes documentos sejam dignos de toda consideração por seus esforços em buscar a acessibilidade e a dignidade de todos. Burack (1997, p. 21), em suas pesquisas afirmou que há pouca evidência de sucesso nas propostas de inclusão para os alunos com autismo.

Demonstrando que os alunos autistas não conseguem obter êxito, quando as condições não são adaptadas as suas características. E faz relatos que as experiências da inclusão sem as devidas adaptações podem ser excludentes. Pois eles possuem uma forma própria para aprender.

E para a inclusão deste indivíduo é preciso respeitadas suas características. O Decreto n.º 6.949 de agosto de 2009, em seu art. 2º considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

O art. 4º assegura que todas as pessoas com deficiência têm direito a oportunidades e que não devem sofrer discriminação.

O § 1º afirma que discriminação é considerada como toda forma de distinção, restrição ou exclusão, seja por ação ou omissão.

O art. 5º assegura que todas as pessoas com deficiência serão protegidas de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

O § afirma que são considerados vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

O art. 10 afirma que compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência. O art. 27 a educação constitui direito da pessoa com deficiência. O sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades educativas.

1. DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

De acordo Wilkinson (2010), o transtorno do espectro autista é um distúrbio complexo e geneticamente heterogêneo, o que sempre dificultou a sua identificação.

O autismo possui um grau de severidade e diversos sintomas, que são utilizados para classificar as desordens do transtorno do espectro autista (TEA) que é caracterizado por um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce caracterizado pelo comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de alguns comportamentos estereotipados. Cada uma das síndromes é diferente da outra.

O Autismo é caracterizado por:

- Anomalias de interações sociais e comunicações;
- Interesses restritos;
- Comportamento altamente repetitivo.

O autismo engloba uma ampla gama de níveis de funcionamento e transtornos que vão desde o autismo não verbal até a *Síndrome de Asperger*. Estes distúrbios têm algumas características em comum, mas tem diferenças também.

A compreensão do transtorno pode auxiliar a família, os professores e a sociedade, para atuar de forma mais preparada e conseguir realizar a inclusão do indivíduo.

O primeiro passo para a inclusão é conhecer o transtorno. Segundo é aceitar o indivíduo dentro da sua perspectiva como portador de uma síndrome. O terceiro passo é o tratamento adequado, pois este auxilia o desenvolvimento do indivíduo e contribui na inclusão deste.

Os autistas estão aptos à inclusão escolar, no entanto o entrave ocorre na sua interação social, pois depende da qualificação dos profissionais e das condições da escola para incluir esse aluno.

A manifestação dos comportamentos estereotipados dos alunos autistas é um dos aspectos que assumem maior relevância no âmbito social, sendo um entrave às relações no ambiente escolar.

Segundo Omote (1996), "as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas... sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança".

O estranho que se torna assustador porque desestabiliza os nossos saberes. Ao tocar no aspecto das práticas inclusivas, é necessário comentar a importância que a formação do professor que atuará nas classes inclusivas tem no sucesso da inclusão.

A escola precisa compreender as características do indivíduo com o transtorno espectro autista e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias. Bem como dar formação adequada a todos os profissionais que atuam na educação.

Gomes e Mendes (2010, p. 392), salientaram a necessidade de uma adequada formação dos profissionais em educação. No estudo conduzido pelas autoras mostrou que 80% dos professores de apoio de escolas municipais de Belo Horizonte eram estudantes de segundo grau, sem formação específica na área da Educação Especial. A falta de formação e a ausência de supervisão podem fazer com que esse professor perca suas funções educacionais, exercendo apenas o papel de cuidador.

E preparar programas que visem atender perfis diferentes de autismo. A avaliação da aprendizagem deve ser adaptada e os educadores devem ser conscientizados sobre o autismo e sobre suas habilidades e garantir a aprendizagem dos alunos, sendo indispensável o trabalho motor deste aluno.

A inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual, um tutor por aluno. Pois a inclusão não elimina os apoios terapêuticos. Assim faz-se necessário um programa de educação paralelo à inclusão.

A escola deve ser sensível às dificuldades do aluno e buscar inclui-los nas atividades socializadoras, mas as atividades precisam ser planejadas e a família precisa dar continuidade em casa, pois não

pode haver inclusão sem aprendizagem é isso traz a necessidade de rever os conceitos sobre o currículo (CUTLER, 2000, p. 22).

O autismo possui um quadro de extrema complexidade, exigindo múltiplas abordagens. O indivíduo autista pode ser tratado e desenvolver suas habilidades, mas sempre existirá a dificuldade nas áreas características atingidas como comunicação e interação social.

Alves, Lisboa e Lisboa (2015), explicam que o autista pode desenvolver comunicação verbal, interação social, alfabetização e outras habilidades relacionadas, mas que isso dependerá da intensidade e adequação do tratamento, pois essa questão é intrínseca a sua condição como autista.

Assim para superar essas barreiras que isolam o indivíduo, é preciso implementar um plano de ação que consiga promover a sua acessibilidade.

A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando do mundo social.

Giardinetto (2009) enfatiza a importância de um modelo colaborativo de trabalho, operacionalizado por agentes da escola comum e especial. Em sua pesquisa, descreve os resultados promissores de quatro alunos com autismo que frequentavam, simultaneamente, a escola regular e especial.

Neste trabalho, a autora ressalta a importância do professor auxiliar como mediador no processo de inclusão na educação infantil e fundamental. Constata, ainda, que em séries mais avançadas, a demanda por orientações de profissionais especialistas tende a ser maior do que na educação infantil.

Parra (2009), por sua vez, discute a importância do Acompanhante Terapêutico (AT) como forma de auxiliar no processo de inclusão de educandos com autismo. AT é uma modalidade de atendimento que, apesar de ser oriunda da clínica, pode extrapolar esse ambiente.

De forma específica, caracteriza-se pelos serviços de um profissional que se disponibiliza a estar junto à pessoa com

necessidades específicas em suas atividades cotidianas com a proposta de promover sua autonomia e independência e (re) inseri-la no convívio social.

Nunes e Lemos (2009), e Pedrosa (2010), focaram na escolarização de alunos com autismo no contexto da educação infantil. No primeiro estudo, o cotidiano de um menino de 5 anos, com autismo e características de hiperlexia, inserido em uma escola regular na cidade de Natal – RN, foi investigado.

Assim, como no estudo de Cruz (2009), as autoras observaram que a criança passava a maior parte do tempo engajada em atividades isoladas e repetitivas. Nesta investigação, não foram observadas adaptações curriculares que pudessem favorecer o acesso do educando ao currículo da educação infantil.

A política de Educação Especial tem delegado ao professor de forma isolada a obrigação de escolarização do aluno com deficiência. Nesse sentido, ter um aluno com autismo é percebido como um “desafio”, que instiga o docente a sozinho, investir em uma formação profissional continuada.

Diante dos estudos analisados constatou-se que a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva, após a popularização do paradigma da inclusão e, conseqüente, extinção das escolas especiais. Sobre este aspecto é importante destacar que a inclusão não precisa ser compreendida como uma dicotomia entre inclusão/exclusão, classes especiais ou salas regulares.

Alguns estudos mostram a presença de um contínuo de serviços intermediários entre um contexto e outro que permite essas transições ocorre de modo gradual, como por exemplo, no estudo de Serra (2008).

Embora os preceitos do paradigma inclusivo sejam acatados pelas famílias e agentes da escola, o sentimento de desconfiança em relação à sua efetivação é revelado no discurso de alguns pais e professores desses alunos. Em geral, os docentes revelam desconhecer a síndrome e as estratégias pedagógicas para usar em sala de aula. Como resultado, algumas pesquisas indicam que as

práticas educacionais adotadas têm produzido poucos efeitos na aprendizagem do aluno autista.

Compreender esse transtorno pode ser relativamente simples quando estamos dispostos a nos colocar no lugar do outro, a buscar a essência mais pura do ser humano e a resgatar a nobreza de realmente conviver com as diferenças.

E talvez seja esse o maior dos nossos desafios: aceitar o diferente e ter a chance de aprender com ele. Buscar romper a visão obtusa e estigmatizada que a nossa sociedade ainda tem acerca desse mundo singular. Podemos fazer uma analogia entre o autismo e um jogo de quebra-cabeça. Se olharmos apenas para cada um dos sintomas envolvidos, incorremos no erro de avaliarmos, de maneira parcial, o conjunto que a obra representa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a promulgação de leis que reafirmam o compromisso do Brasil com a inclusão. Ainda precisamos buscar a contínua formação dos profissionais em educação e equipara o espaço escolar de forma que impeça a exclusão do aluno. Sem, contudo, aceitar que segregação e integração são suficientes. A gestão escolar deve promover as condições para o professor trabalhar.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2 ed. Barcelona: Masson do Brasil; 1973.

ALVES, Márcia de Mesquita Cardoso; LISBOA, Denia de Oliveira e LISBOA, Denise de Oliveira. **Autismo e Inclusão Escolar. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5th ed. Washington (DC): **American Psychiatric Association**, 2013.

- ASSUMPÇÃO JR. FB, Pimentel ACM. Autismo infantil. **Rev. Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo: 2000.
- BALLONE GJ. **Autismo Infantil**. PsiqWeb, Psiquiatria Geral, 2002. Disponível no Url: <http://www.psiqweb.med.br/infantil/autismo.html>. Acessado em 24 de maio de 2018.
- BLEURER, E. **Demencia Precoz, el grupo de las esquizofrenias**. Trad. Daniel Wagner. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1960. p. 42.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acessado em 24 de maio de 2018.
- BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186 de 09 de julho de 2008**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>. Acessado em 24 de maio de 2018.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.949 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em 24 de maio de 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015**, institui a Legislação Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em 24 de maio de 2018.
- BURACK, Jacob. A. Root, Rhoda e Zigler, Edward. **Inclusive Education for Students with Autism: Reviewing Ideological, Empirical and Community Considerations**. Andbook of autism and pervasive developmental disorders. vol. 2, 3rd edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 1997.
- CAMARGOS, Oliveira. **Autismo**. Rio de Janeiro: Revista Paradoxo, 2000.
- CUTLER, B. Rocca. J. **Today's Criteria Inclusion of student with autism/PPD in Natural Commuties**. 2000.
- DONVAN, John e ZUCKER, Caren. Trad. Luiz A. de Araújo **Outra Sintonia: A história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, 664 p.
- FONSECA V. **Educação especial: programa de estimulação precoce uma introdução às ideias de Feuerstein**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1995.

GREEN AO. **Discurso vivo**: uma teoria psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1982.

HENRIQUES S. **Autismo**. Disponível no Url: <http://www.neurociencias.org.br/Display.php?Area=Textos&Texto=Autismo>. 2018. Acessado em 24 de maio de 2018.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Revista, Nervous Children**, 1943.

LÓPEZ, All. Reflexões sobre a contribuição da psicanálise no entendimento do autismo infantil. **Monografia para conclusão da formação psicanalítica**. Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Psicanálise - Seção Rio de Janeiro, 2000.

MELLO, Ana Maria S. Rios de; ANDRADE, Maria América; CHEN HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª edição outubro de 2013.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 26. n. 47. p. 557-572. set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido, *in* **Revista Brasileira de Educação Especial**. SP, p. 19. 1996.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS CLÁSSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO

Fabiola de Souza Melo¹

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico, tal como o concebemos na atualidade, têm suas bases a partir das constatações de Roger Bacon (1220-1292), em seus estudos acadêmicos em *Oxford*, sendo um dos pioneiros em defender a experimentação como fonte de conhecimento, junto com Duns Scotus (1228-1308) e Guilherme de Ockham (1288-1347), sendo um dos responsáveis pelo que seriam as bases do empirismo. Desta forma, eles dividiram o conhecimento Metafísico e o conhecimento Científico. A discussão entre esses três autores possibilitou ainda o surgimento de diferentes correntes de pensamento o “construtivismo” e o “positivismo”.

No entanto, Francis Bacon (1561-1626) foi quem fixou a base científica dando ao conhecimento um caráter funcional, em que o conhecimento deveria ser usado em prol do desenvolvimento humano.

Em sua obra *Novo Organum* (BACON, 1299), é necessário “[...] investigar a possibilidade de realmente estender os limites do poder ou da grandeza do homem e tornar mais sólidos os seus fundamentos [...]”. Ele foi fortemente influenciado por descobertas de cientistas como Copérnico (1539), e Galileu (1585), que o levaram a propor uma nova abordagem da investigação científica através do

¹ Docente da Faculdade de Piracanjuba no curso de Direito. Graduada em Direito. Especialista em Direito Penal. Especialista em Direito do Trabalho e Processo Trabalhista. E-mail: fm82abreu@hotmail.com

pensamento indutivo, em contrapartida ao pensamento dedutivo que desde Aristóteles (384-322 a.C.), predominava sobre as ciências.

Descartes (1644) consolidaria o método científico moderno. Embora Descartes (1644) tenha concordado com Bacon (1299), no sentido de que a natureza deve ser entendida e modificada em favor do homem, ele discordava no sentido de que para ele, os sentidos devem ser questionados e não constituem o caminho para o conhecimento verdadeiro. Para Descartes a única coisa da qual não se poder duvidar é o pensamento “cogito ergo sum”, “penso, logo existo” que é fruto da razão, a única certeza real existente. No entanto, Descartes transcende ao pensamento baconiano ao propor uma instrumentalização da natureza.

O método cartesiano foi o que possibilitou o desenvolvimento tecnológico e científico sem precedentes na contemporaneidade. E que predominou até o final do século XIX e o início do século XX.

Auguste Comte (1798-1857) foi um pensador que viria contribuir com sua “Lei dos três estados”, em que havia evoluído do estado teológico, onde o conhecimento predominante era o metafísico e teria evoluído para um estado positivo. Ele defendia que a natureza é composta por classes de fenômenos e, portanto, a ciência deveria obedecer esta ordem. Assim, ele organiza todo o conhecimento da natureza em cinco ciências distintas entre si: a astronomia, física, química, filosofia e a física social. A estas ele ainda somaria a matemática por se tratar da ciência superior devido ao seu grau de abstração e ao fato de que todas as outras dependem dela. Desta forma, Comte leva o método de Descartes das ciências naturais para as ciências sociais e humanas.

No início do século XX Einstein (1905), após suas descobertas sobre a teoria da relatividade e Nils Bohr (1885-1962), sobre a física quântica põem em cheque um dos preceitos fundamentais do modelo mecanicista de Descartes. E acabaram revolucionando a concepção de ciência e método científico.

Os princípios tidos como incontestáveis em séculos passados foram dando lugar à atitude crítica, desmitificando-se a concepção

de que método científico é um procedimento regulado por normas rígidas para a produção do conhecimento científico.

A ciência moderna é resultado da identificação de dúvidas e da necessidade de elaborar e construir respostas para esclarecê-las. A investigação científica desenvolve-se da necessidade de dar resposta/solução para um problema, decorrente de algum fato ou conjunto de conhecimentos teóricos.

A ciência é uma busca, uma investigação, contínua e incessante de soluções e explicações pra os problemas propostos. De acordo com Thomas Kuhn (1962), epistemólogo que abordou conceitos fundamentais como a evolução científica a partir da superação e mudança de paradigmas, uma mudança de paradigma nas ciências consolida-se como o ponto de partida para um ensino com utilidade, que forme sujeitos pensantes e questionadores, capazes de positivamente interagir em uma sociedade cada vez mais complexa e exigente.

O **conhecimento científico** somente evolui quando rompe com as tradições dominantes e abre-se ao novo, sendo esta capacidade de regeneração a demarcação de um conhecimento realmente de natureza científica.

Assim, é imprescindível a todo o pesquisador conhecer os caminhos científicos traçados por outros estudiosos e compreender os percalços científicos da ciência desde a mais remota época até as novas bases epistemológicas que embasam os novos estudos.

1. A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS CLÁSSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO CIENTIFICO

E de suma importância à leitura dos clássicos bem como o embasamento teórico metodológico do trabalho científico tendo por base a incursão dos clássicos como “ponto de partida para a apreensão do processo de produção do trabalho científico” (GUIMARÃES e NEPUMOCENO, 2009, p. 95), pois são modernos

à medida que estão distantes historicamente e refletem a realidade atual. De acordo com Anthony Giddens (1987), os clássicos são os fundadores que ainda falam para nós com uma voz que é considerada relevante.

Italo Calvino (1970), afirma que um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Essa perspectiva apresenta uma dupla necessidade histórica e conceitual.

No entendimento de (ALVES, 2008), a perspectiva histórica porque ao ler um clássico se mantém um diálogo com o passado, com a tradição. Conceitual, porque ao ler-se um clássico incorporam-se novas nuances em nossa própria abstração contemporânea. A obra clássica é aquela que consegue ser nova em seus argumentos, sua metodologia ou em sua poética. Na sua visão do mundo e da realidade. O clássico é aquela obra que ficou consagrada dentro de certa ordem, alguém de uma provisoriedade ou de um modismo.

Max Weber deu ênfase a este princípio nos marcos definidores da ciência sociologia, mostrando que a ideia de provisoriedade é estrutural na ciência.

Todo cientista sabe que o que ele realiza estará fora, desatualizado, dentro de dez, vinte ou cinquenta anos. Cada 'realização' científica levanta novos 'problemas' e terá de ser ultrapassada e de se tornar obsoleta. Este é o destino e, de fato, o significado da obra científica, a isso ela se submete e se dedica (WEBER, 2005, p. 20).

De acordo com Jeffrey Alexander (1999), o clássico reduz a complexidade "É um símbolo que condensa". O clássico ajuda na discussão teórica. Os clássicos permitem que compromissos gerais sejam discutidos sem a necessidade de tornar explícitos os critérios para sua adjudicação. Nos clássicos repousam razões estratégicas e instrumentais. São fontes legitimadoras do conhecimento. "Ainda que não exista nenhuma preocupação genuína com os clássicos, eles devem ser criticados, relidos e redescobertos caso se queira desafiar de novo os critérios normativos de avaliação da disciplina" (*op cit*).

Marx (1974), afirma que “toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente”. A ciência é histórica e social. Para Engels (1979), “a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo externo quanto do pensamento humano.” A dialética é a estrutura contraditória do real, que no seu movimento constitutivo passa por três fases: a tese, a antítese e a síntese. Ou seja, o movimento da realidade se explica pelo antagonismo entre o momento da tese e o da antítese, cuja contradição deve ser superada pela síntese.

Marilena Chauí chama a atenção para a necessidade da leitura como fonte de obter conhecimento “ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro” (CHAUÍ, 1994, p. 21).

Ainda de acordo com Guimarães e Nepumoceno, (2009, p. 105), as obras clássicas são obrigatórias, porque elas documentam o momento justo em que as velhas teorias foram concebidas carregas por formulações concluintes e de maior alcance.

Os clássicos iluminam a história de distintas disciplinas. Nessa perspectiva, a leitura dos clássicos exige: examinar suas contribuições epistemológicas para as pesquisas em ciências humanas; a percepção da indissociabilidade dos processos de investigação e as orientações metodológicas que os inspiram, ou seja, não dá para autonomizar os métodos de investigação das concepções de mundo que os inspiram; a caracterização desses modelos teóricos à luz dos vetores históricos, filosóficos e ideológicos neles implicados. Daí a necessidade de se fazer um esforço no sentido de avaliar as contribuições dos clássicos, tendo como referência o contexto histórico e ideológico em que produziram suas obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as contribuições dos clássicos são inúmeras, e que dificilmente um bom trabalho científico pode ser realizado sem partir do pressuposto da consulta aos clássicos, como fonte de

conhecimento, pesquisa ou como fonte metodologia para a realização do trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcus. **A importância dos clássicos**. [Http:// http://marcusalves.blog.terra.com.br/2008/03/27/a-importancia-dos-classicos](http://marcusalves.blog.terra.com.br/2008/03/27/a-importancia-dos-classicos). Acessado em 4 de janeiro de 2019.

ANTHONY, Giddens. **Social Teory and Modern Sociology**. Cambridge, Polity Press, 1987.

BACON, Roger. **Os pensadores XIII. N. 18**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. Companhia das Letras, 1970.

CHAUÍ, Marilena. **Os trabalhos da memória**. In: Bosi Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças dos velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COMTE, Auguste. 1798-1857. Coleção Os pensadores. **Curso de filosofia positiva**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DESCARTES, **Princípios da Filosofia**, apresentação, tradução e comentário de Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, Presença, 1995.

ENGELS, F. *Anti-Duhring*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FRANCIS, Bacon. **Novo Organon**. São Paulo: Abril Cultural, 1960.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Apontamentos Sobre a Noção de Conhecimento e o processo de Investigação nas Ciências Humanas. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 85-107, jan./jun. 2009.

JEFFREY, Alexander. **A importância dos Clássicos**. In: GIDDENS, Anthony. *Teoria social hoje*. Unesp. São Paulo. 1999.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. University of Chicago Press, Chicago, 1962.

MARX, K. **Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Marcelo Mazza¹

INTRODUÇÃO

O tema proposto revela, no cenário atual, uma preocupação direcionada em não apenas se formarem profissionais para o mercado de trabalho, mas também formá-los para o comprometimento com o social, e fazer com que reflitam e percebam o crescimento que isso trará a todos, não só no campo profissional, como também no âmbito pessoal e proporcionar favorecimento positivo de como estão sendo avaliadas as ações de Responsabilidade social exercida pela Instituição.

Trazer a importância da Responsabilidade social na universidade despertando o interesse em compreender melhor a dinâmica da instituição na execução de suas principais funções e seu papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento no desenvolvimento da comunidade onde está inserido no que toca a Responsabilidade Social como uma etapa avançada na implementação da cidadania corporativa e, sobretudo alcançando a Responsabilidade Social Universitária (RSU), especialmente no ambiente brasileiro universitário e, especialmente lançando olhar analítico crítico de uma

¹ Graduado em Administração pela Faculdade de Piracanjuba (FAP), Especialista em Gestão Estratégica em Marketing pela Faculdade de Piracanjuba (FAP) e Mestre em Ciências da Educação pela *Universidad Americana em Assunção/PY*, com Reconhecimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente pertence ao quadro de docente da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Atualmente é o Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: mazza.marcelo@hotmail.com

Universidade como instância singular do fator de Desenvolvimento, Extensão, sua normatização e implementação, sem esquecer sua articulação como política pública, movimento social e como setor produtivo.

Compreender que o acesso às informações por todos diminuirá a desigualdade. Partindo deste princípio, é possível ter em mente que "conhecimento é a chave da oportunidade".

1. ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O movimento da Responsabilidade Social passou a ser pauta na agenda dos empresários brasileiros nos anos 1990, tendo ocorrido as primeiras manifestações com participação de comunidade, empresários, mídia e políticos, em 1996 a partir da forte atuação do sociólogo brasileiro Herbert José de Sousa criador do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), através da realização de uma campanha incentivando as empresas a uma maior atividade social. Na ocasião, foi apresentada a ideia da criação e publicação do Balanço Social Brasileiro (em uso na França desde 1977). A partir de então, o assunto ganhou destaque no ambiente empresarial, especialmente em 1998, com a criação do Instituto ETHOS, que criou um material para auxiliar as empresas a incorporarem e compreenderem o conceito de responsabilidade social na gestão diária (PASSADOR, 2002).

No contexto atual, alguns termos como: Filantropia Empresarial, Ação Social, Investimento Social Privado, Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável, merecem destaque ao discutir-se a Responsabilidade Social. Para melhor compreendê-los, identificaram-se algumas concepções que vêm sendo utilizadas para cada um desses termos que são descritos a seguir:

a) Filantropia Empresarial: A Filantropia Empresarial ocorre quando uma empresa se envolve com algum tema ou causa, através de doações de recursos humanos ou financeiros, mesmo que não haja relação com sua atividade empresarial. Filantropia é um modo de contribuição social, não um modo de gestão.

b) Ação Social: Consiste na ação de curto prazo com objetivo de satisfazer as necessidades em prol da sociedade ou de uma comunidade específica. Na pesquisa intitulada *A Iniciativa Privada e o Espírito Público: A evolução da ação social das empresas privadas no Brasil* considerou-se ação social qualquer atividade que as empresas realizam, em caráter voluntário, para o atendimento das comunidades, nas áreas de assistência social, alimentação, saúde e educação, dentre outras, incluindo desde pequenas doações eventuais para pessoas ou instituições até projetos maiores e estruturados. (GUIA DA SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA CORPORATIVA, 2005, p. 28).

c) Investimento Social Privado: Fundações e Empresas tratam-se do uso planejado, monitorado e voluntário de recursos privados, provenientes de pessoas físicas ou jurídicas, em projetos de interesse público. (GUIA DA SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA CORPORATIVA, 2005, p. 28).

d) Responsabilidade Social: Existem vários sentidos para a compreensão desse termo, incluindo o de uma relação transparente e ética de uma organização com todos os envolvidos, focando no desenvolvimento sustentável. A Responsabilidade Social deve ser entendida como uma filosofia e uma prática de empresa visando a viabilização de operações que façam a instituição ou empresa envolverem-se com comunidade na qual estão inseridas. Isso quer dizer respeito a seus empregados, com a promoção de um ambiente de trabalho favorável, treinamento, oportunidades de crescimento na carreira e adequada remuneração, dando valor à sua participação nas tomadas de decisão.

Significa, igualmente, desenvolver a conservação do meio ambiente, projetos comunitários, o consumo sustentável, e mobilizar seus funcionários para o trabalho voluntário. Essa consciência é gradual, e no mundo dos negócios hoje é um importante indicador para os consumidores que anseiam por serviços e produtos, e para os profissionais que procuram por emprego.

Calderón (2005) aponta que as estratégias de marketing na questão da responsabilidade social são uma tendência, à proporção

que há homogeneização de todas as instituições privadas como empresas de ensino, independentemente dos seus fins lucrativos.

Ocorreu o segundo momento em 2004, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES em que a Responsabilidade Social foi eleita um dos aspectos de avaliação das instituições de ensino superior.

Construir uma Universidade partindo de seus principais objetivos formação profissional, desenvolvimento e disseminação de novos conhecimentos é um complexo processo frente à diversidade do trabalho científico acadêmico. A concepção de extensão universitária na história das universidades no Brasil, especialmente das públicas, passou por vários fundamentos conceituais. Imagem organizacional e extensão universitária: esses momentos mostram-se, dentro de cada universidade, em uma transição, devido à sua história e seu projeto educacional. Por isso, podemos identificar nas instituições de ensino superior brasileiras universidades em vários desses aspectos conceituais.

2. RELEVÂNCIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

No mundo globalizado em que se vive, onde a desigualdade e a falta de oportunidade em compartilhar a informação requerem das universidades um compromisso social maior com a comunidade onde estão inseridas, para que possa proporcionar esta busca daqueles que não têm a oportunidade de conquistá-la, proporcionando aos municípios um desenvolvimento social, que tanto os afligem.

A Responsabilidade Social não se esgota nos projetos sociais que contribuam para o desenvolvimento social. Cabe ressaltar que a missão e o valor fundamental do ensino superior é promover o desenvolvimento cultural e socioeconômico da comunidade como um todo, devendo ser preservados e expandidos, sobretudo seus projetos e ações de Responsabilidade Social.

As das atividades de responsabilidade social devem compor as IES, direcionadas para o cumprimento de seus objetivos,

devendo ser relacionadas aos indicadores de desempenho à avaliação nacional de ensino superior.

Essa relevância também pode ser destacada pelo fato de os projetos desenvolvidos pelo meio acadêmico possam colaborar com o desenvolvimento sustentável e a melhoria da sociedade em que se insere.

2.1 Responsabilidade social universitária (RSU)

Fazer parte de uma universidade seja como docente, discente, gestor/a é algo que desperta o interesse por melhor compreender a dinâmica da instituição no desempenho de suas funções básicas e o seu papel capital na produção e difusão do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade onde está inserida.

O papel da universidade, tratando-se da responsabilidade social universitária (RSU), e como complemento de suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, são também o de desenvolver mentes humanas para o pleno exercício da cidadania através de ações criativas capazes de construir sociedades socialmente responsáveis e economicamente sustentáveis. Assim, diz-se que a universidade tem papel capital na promoção de ações de responsabilidade social, ou seja, ela concretiza o seu papel de instituição geradora de conhecimento através da RSU no processo que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão.

Esse protagonismo inovador e criador por parte dos educadores revelam sua disposição a uma prática de interação que venha somar com o que, mesmo em circunstâncias complexas, existe como valor nesse universo de mundo globalizado, a chamada “aldeia global”.

A realidade atual, com suas complexidades e desafios e carregadas de ambiguidades, caminha a passos largos apontando para uma cultura global de urbanização.

O pesquisador em campo, operando com todas as forças, boa vontade e a valiosa contribuição da informática, sente-se, dado à complexidade da demanda, em posição, no momento inicial, de

fragilidade e mesmo insegurança; percalço logo superado pela interação e parceria. Essa condição inicial não dispensa suporte formativo, monitoria humana-existencial para que assim possa melhor manejar o trabalho, de forma a postular, a partir da consciência cidadã, uma nova sociedade.

Freire (1974, p. 30) nos diz a esse respeito que:

[...] a conscientização é, nesse sentido, um teste da realidade. Quanto maior a conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto ante o qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa razão a conscientização não consiste em estarmos diante da realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A consciência não pode existir fora da práxis, isto é, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

No mundo em que vivemos, sujeito a rápidas mudanças e agitado por questões complexas, de profunda relevância para a vida humana, as repercussões das transformações socioeconômicas e políticas que ocorrem no mundo moderno, mudanças que afetam a produção, a sociedade e o Estado, exigem pensar novas estratégias de ação em todos os segmentos da sociedade. Por isso mesmo urge se pensar novas abordagens políticas sérias e eficazes que possam atender ao que chamamos demanda social, analisando o contexto de exclusão em que expressivo número da sociedade está inserido.

Educação formal, como o próprio nome já diz, consiste essencialmente em uma meta governamental do Estado, com caráter de obrigatoriedade, em desenvolver, de forma sistemática e linear, em um país ou em instituições particulares equipadas adequadamente para este fim, obedecendo a um cronograma rígido, o que se define como política educacional oficial.

Conforme cita Fragoso Filho (1993, p. 12):

Nos melhores momentos da educação formal, no seu apogeu, nas horas de grandes reformas, sempre houve alguém sonhando com

outros rumos e alguém tentando realizar esse sonho de uma educação no mais real, no mais perto, à mão, em casa, na rua, longe dos padrões, com mais alimento e mais agasalho, em dedicação total, sem filas e sem números, com data e nome, com menos horário e mais acolhimento.

Há que se conceber esse postulado do saber como construção, interagindo com o meio e a partir de uma prática vivencial do cotidiano, da base, “mais caseira e artesanal, sem muitas convenções e burocracias, a partir da vida, dos desafios e das necessidades mais básicas, mas dentro do universo do educando, de suas marcas, do seu modo de ser” (FRAGOSO FILHO, 1993, p. 12), fazendo e se desenvolvendo, não por vias ortodoxas, mas sim através do ato descobridor e criador de quem garimpa na seara da vida.

Como nos fala Carlos Fragoso Filho (1993, p. 12), “a educação alternativa/informal ou procurada de outros caminhos sempre existirá de uma forma ou de outra. Ela sempre existiu, mesmo de rosto velado, sem verbalização e sem codificações”.

Historicamente, o sistema político social brasileiro é confuso quanto à coordenação entre as diversas ações governamentais, principalmente no que se refere ao social. Dessa forma, acaba gerando prejuízos e entraves para a eficácia das políticas públicas, por conta de negociatas e conchavos político-partidários, e proporcionando a cultura da desigualdade, violando a soberania do direito cidadão, pondo em risco sonhos e utopias de quem, acreditando em si mesmo, mergulha, com esperança, no tempo dinâmico da história.

Conforme nos fala Fragoso Filho (1993, p. 12), “... não há aprendizagem fora de um espaço e de um tempo, cenário, contexto, referência um mundo e, portanto, uma história de vida. Só, ai, é que se pode educar de verdade”.

Têm-se, hoje, no Brasil, alguns modelos de juventude, cada um com suas peculiaridades, ou seja, seu jeito de ser, pensar e se conduzir. Nessa rede de interação social múltipla, a expressão da diferença passa também pelos confrontos que, na medida e

temperatura certas, contribuem fazendo com que esse contingente de jovens, oriundo, da zona rural, das pequenas, médias e grandes cidades, forme o que chamamos juventude popular urbana que, em sua condição, como todo ser humano, procura um lugar ao sol.

Para entender melhor como se deu o processo de educação social no Brasil, dialogar com autores voltados para o tema torna-se, aqui, de suma importância.

Nesses termos, Oliveira (2004), afirma que, pelos aportes teóricos de Paulo Freire, a Teologia da Libertação e mais a contribuição substancial de estudiosos e pesquisadores como Célestin Freinet e Emília Ferreiro, a educação social começou, no Brasil, pelos idos de 1970.

Reiterando o pensamento de Oliveira (2004), Gadotti (2001) acreditam que essa educação funda uma pedagogia social em construção que exige o compromisso profissional e se torna intrínseca a uma consistente formação teórico-técnico-científica, numa teia existencial de amor pelos excluídos e coragem de denunciar as injustiças que lhes impedem de ser um sujeito histórico.

Segundo Juvenal Arduini, a revolta (trazer de volta) é uma ação que visa conquistar de forma individual e coletiva as condições necessárias para que o ser humano seja um ator/autor social (ARDUINI, 2002, s. p.).

Concluindo, percebe-se a importância desse agente educador quando valoriza os saberes diferenciados e reforça a interação de um grupo aliado capaz de desenvolver e assumir nova postura, saindo da condição, segundo Freire (2005), de esfarrapados do mundo para a condição de sujeitos de direito convocados para lutar contra as diversas formas de dominação vigentes.

Internalizando o compromisso fundamentalmente amoroso a ser conquistado e assumido, ou seja, na condição de educador democrático, é preciso provocar no grupo o que Freire chamava de transformação do mundo.

Os agentes sociais educadores, não obstante limitações se apresentam fluentes e proativos em relação às diversas metodologias compreendendo e pondo em prática a assertiva do

carinho, acolhendo, dando atenção, compreendendo a singularidade de cada um que, em geral, carrega marcas e lembranças diversas e adversas até mesmo de feridas provocadas pelos golpes da vida causadores de tantos sofrimentos, reflexo de um sistema desigual, injusto e perverso, responsável, corporativa e ideologicamente, pelos abusos, explorações, abandonos e violências contra um povo, uma comunidade.

Na formação integral humanizadora não se pode deixar fora do circuito reflexivo o que se chama de processo dinâmico de elaboração/criação. Tal processo pede e espera do agente social educador mudanças de paradigmas, tendo como base a teoria do pensador Sócrates. Na condição de filósofo e educador, tendo ao seu redor os admiradores que se reuniam até mesmo nas praças, Sócrates não dava aulas, pois defendia que conhecimentos e saberes se dão de dentro para fora, numa construção da autonomia de novas gerações. Segundo ele, por esse procedimento e vivenciando a maiêutica que fala de construção, o aprendiz se torna autônomo.

O procedimento de Sócrates se dava através dos chamados *disputatios*, onde o filósofo, provocando discussões entre os alunos, se punha na condição de ouvinte atento, intervindo quando necessário e respeitando as construções, posições e defesas dos discípulos.

Todavia Vygotsky, que tem sua teoria do interativismo muito próxima à de Sócrates, emerge como uma força a mais para se pensar a questão da formação integral humanizadora, pois eleva a pessoa do educando que aprende melhor quando lida com coisas a serem usadas no dia a dia, o que valoriza sua inquietação. Assim, utiliza o termo aprendizagem situada, em que a figura do agente educador é a de mediador, de facilitador que interage. Uma vez centrado no aprendiz, passa a vê-lo não como objeto e sim como sujeito ativo e com potencialidades. O diálogo desse sujeito com o agente educador que tem o cuidado de preservar a cultura e o modo de cada um se dá quando, no tempo dele, passa a confiar.

Os agentes sociais educadores defendem e se unem na ação conjunta de resgatar o ser humano, gerando o crescimento. Eles sabem que resgate e crescimento não se fazem sem a transformação

da realidade concreta que está gerando injustiças e cuja superação só ocorrerá a partir da conscientização, no corpo a corpo, na utilização das redes sociais, do envolvimento total das universidades com projetos sustentáveis, profissionalizantes e proativos capazes de, respeitando as diferenças, render frutos permanentes de construção humana.

3. A RSU NAS UNIVERSIDADES

Os compromissos sociais e educacionais devem constar da missão da instituição, e na maioria das vezes estão nos seus estatutos sociais. É importante determinar quais são estes compromissos, quais ações para firma-los e sustenta-los de pé, e quais recursos são necessários para cumprir o propósito da instituição socialmente engajada.

O saber produzido na universidade por meio do estudo e investigação, amplamente utilizado no tecido social via ensino e extensão, mostra-se como uma das obrigações mais importantes da Universidade e da sociedade. A gestão socialmente responsável e democrática é uma das principais ferramentas para consolidar os compromissos. Para atingir os objetivos implícitos da missão, a instituição tem de confiar nas pessoas, o maior potencial da universidade.

A situação atual exige que as faculdades objetivem vencer os desafios impostos a elas e transforma-los em compromissos sociais, como, por exemplo, os citados por Miguel Zabalza (2004, p. 161):

[...] as universidades: não se contentarem em apenas transmitirem a ciência, mas em formar a ciência através da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; incluir um sentido prático e profissionalizante para a formação dos/as estudantes; manter-se abertas ao contexto social, econômico e profissional e nunca se fecharem em si mesmas; difundirem o conhecimento por elas produzido.

Pode-se afirmar que há o compromisso também da universidade com a educação das pessoas com as habilidades técnicas necessárias para atender as necessidades do mercado profissional, mas com o poder do pensamento crítico sobre a realidade do que acontece ao seu redor.

No âmbito político, o compromisso social das universidades, de fato, é assumir o papel de uma instituição de integração social (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). No que diz respeito à produção de conhecimento, sua função é dominar as ciências de seu tempo. Portanto, é uma das tarefas da universidade fazer o maior número de cidadãos é possível herdar o patrimônio científico, artístico, e intelectual da humanidade (RIBEIRO, 1982).

As instituições de ensino superior têm um compromisso institucional e social de formar os seres humanos para lidar com os problemas complexos dos dias atuais, de modo a buscar soluções para os problemas mais urgentes no âmbito social. Devem formar profissionais com senso crítico, preparados para atuação em uma variedade de áreas do mercado, com produção e difusão de conhecimento para desenvolvimento político, social e econômico. O cerne da universidade é estar no presente, mas voltada para os dias futuros.

Deste modo, com o crescimento da educação superior brasileira, em especial a particular, faz-se importante o uso de ferramentas que garantam sua qualidade, sob pena de se tornar ineficiente frente às demandas de mercado e as necessidades sociais atuais.

A função social desempenhada pelo ensino superior está relacionada com seu aspecto de universalidade e deve ser ligadas às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais do seu espaço e de seu tempo.

3.1. Extensão Universitária

Extensão da Universidade, de acordo com o princípio da indivisibilidade da pesquisa, ensino e extensão previsto constitucionalmente, é um processo interdisciplinar cultural,

científico, educativo, e político que fomenta interação entre as universidades e os demais setores da sociedade visando transformação.

A Extensão Universitária trata da posição que a universidade assume na sociedade em que está inserida. Seu objetivo é um processo cultural, educativo, político, e científico através do qual fomenta-se uma reciprocidade transformadora não só da Universidade, mas também dos setores sociais envolvidos.

A Extensão Universitária engloba também a prática acadêmica que deve ser cultivada conforme a Constituição de 1988, de modo inseparável com a pesquisa e o ensino, visando a garantia da democracia e da isonomia, bem como o desenvolvimento social na sua dimensão humana, econômica, ética, e social.

A definição de Extensão Universitária e as diretrizes definidas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior, retratadas mais a frente, desempenham um papel importante como guia da prática extensionista.

As ações políticas que colaboram para o reforço da Extensão Universitária, também estabelecidas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX) são as seguintes: padronização e implementação nas universidades públicas, articulação de medidas de extensão com políticas públicas, os setores produtivos da sociedade e os movimentos sociais e, finalmente, iniciativas de democratização e expansão do ensino superior.

O trinômio ensino-pesquisa-extensão constitui o núcleo central de RSU e, em certo sentido, desenha o papel da universidade como um local de produção e disseminação de conhecimento que contribui significativamente para o desenvolvimento científico, político, social, econômico e cultural. Devido a isso, a universidade deve permanecer crítica e independente, para conseguir realizar sua missão de preparar a sociedade para vivenciar um mundo globalizado, focado no conhecimento.

3.2. Implementação e Normatização da Extensão Universitária

Para fortalecer a Extensão Universitária é necessário fazer dela uma parte do pensamento e do dia-a-dia da vida acadêmica. Isso, por sua vez, requer a implementação efetiva das regras e regulamentos já em vigor, em particular a exigência constitucional, os institutos trazidos pela LDB e pela PNE 2001 - 2010, os princípios e as diretrizes pactuados no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, além do próprio significado de Extensão Universitária.

Dada que a Constituição Federal de 1988, a LDB e o PNE 2001-2010 são vinculantes, os parâmetros acordados no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras visam a introdução de uma maior homogeneidade em relação às ações da Extensão Universitária e um norte compatível com os anseios da academia e da sociedade brasileira. Deste modo, esses parâmetros não comprometem a autonomia dos Conselhos Superiores das Universidades Públicas, em especial, a do Conselho de Ensino, do Conselho Universitário, da Pesquisa e Extensão e não contrariam decisões constantes do Regimento Geral, Estatuto, resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional, etc.

3.3. Associação da Extensão Universitária e das políticas públicas

A importância de uma integração da universidade pública como um todo e da atividade universitária de extensão, em especial, com as políticas públicas, é muito mais que a ajuda nas ações de extensão, na produção de conhecimento e na formação de qualificados profissionais para o desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas públicas.

Consequências positivas da associação da Extensão Universitária com política pública podem ser geradas, primeiramente, pela ajuda direta dos agentes da universidade via ações de extensão, tanto no planejamento quanto na implementação e na avaliação destas estratégias, principalmente as

sociais, contribuindo deste modo para o reforço das próprias atividades de extensão relacionadas, no tocante à eficácia e eficiência, financiamento e alcance.

3.4. Conexão - Extensão Universitária e movimentos sociais

O reforço da Extensão Universitária e de sua luta contra a exclusão social, e contra todas as formas de discriminação e desigualdade, que também são favorecidos pela integração das ações de extensão com os movimentos sociais que expressam as demandas dos grupos vulneráveis.

Como ocorre nas políticas públicas, a interação entre a Extensão Universitária e os movimentos sociais deve se basear no pensamento crítico e na autonomia, assim como precisa manter a autonomia destes movimentos, buscando o estabelecimento de relações de parceria com eles, rejeitando o impulso de controle ou associação.

3.5. Extensão Universitária e setores produtivos

A interação entre Extensão Universitária e setores produtivos da sociedade encerra a lista de articulações que potencialmente contribuem para a importância daquela. A interação dialógica, a missão de enfrentar a exclusão social e a luta contra a desigualdade e discriminação assume o centro.

E essa centralização não é difícil de perceber. Através da interação dialógica com os setores produtivos, via ações de extensão, a Universidade identifica os problemas, preocupações e interesses dos setores envolvidos, concentrando os seus esforços para a sua solução.

Com isso, a Universidade colabora diretamente com o desenvolvimento econômico do Brasil, que por sua vez, tem uma repercussão positiva na qualidade de vida do povo, especialmente o de baixa renda e excluído, considerando um contexto democrático.

A universidade é uma instituição social com mais de quinhentos anos de história, que desde sua origem possui um

caráter inovador, inquietador e revolucionário. Contudo, diante dos avanços inestimáveis da sociedade, é fundamental que se resgate a função primordial das universidades, seu caráter civilizatório, promotor de valores culturais, morais e intelectuais.

Como ressaltou Buarque (2003) o futuro da universidade encontra-se ameaçado, pois ela não resistirá as velocidades do avanço do conhecimento e de sua divulgação. Ou seja, o sistema de ensino superior tem pela frente desafios que não podem ser adiados, tendo em vista a mutação tecnológica que atropela a tudo e a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de extensão são importantes, no que diz respeito à inclusão social para o desenvolvimento social, da defesa da memória e do patrimônio cultural, através de novos serviços ao meio universitário, à diversidade cultural e de lazer, proporcionando uma melhoria social para o município e através atendendo assim, os interesses da comunidade.

No contexto da responsabilidade social, contribui para o desenvolvimento social, a partir de quando, se apresenta reflexivo, sustentado por vivências das práticas sociais, formando cidadãos competentes e solidários, promovendo a inclusão social, promovendo a formação de recursos humanos de alto nível com qualidade. Também que os projetos sociais de extensão da IES apresentam excelente a avaliação como desenvolvimento social e cultural da sociedade.

A sociedade civil organizada, é muito relevante, ou seja a grande maioria participa do projetos sócias, os quais consideram de boa qualidade. Destacaram como bons, os seguintes projetos: Projeto Semana Cultural; Projeto Festa Junina; Projeto Solidariedade Um Ato de Amor; Projeto Trote Solidário; Projeto Vida Ativa.

Como Instituição de Ensino Superior, através do seu programa de extensão acadêmica, e dos seus projetos de responsabilidade social, tanto com a comunidade acadêmica, quanto com a sociedade civil organizada, as quais participam, e entendem que

tais programas e projetos, trazem benefícios ao município no sentido do desenvolvimento social a partir do desenvolvimentos: cultural, profissional e de inclusão.

A pesquisa não se encerra aqui, cabe ao pesquisador enquanto docente e da IES, continuar seus estudos na área de responsabilidade social, no sentido de contribuir para as melhorias no programa de extensão e conseqüentemente na organização dos projetos sociais, no sentido de uma melhor adequação as questões legais e os pressupostos teóricos da Responsabilidade social.

Aos Prefeitos e secretários municipais que possam promover a formação continuada de seus profissionais, pois essa formação vai trazer não só a eles, mas para a comunidade uma certeza de que dias melhores virão, podendo também o poder público incentivar a inserção de pessoas carentes ao ensino superior através de bolsas auxílio, com isso tornará os municípios com um potencial humano com qualificação para o mercado de trabalho tornando-se um chamariz para empresas se instalarem no município.

Recomendamos também a direção das IES nos seus projetos sociais, a expansão dos mesmos para a área da saúde onde se encontra uma deficiência muito grande no município, assim poderá proporcionar a comunidade uma qualidade de vida digna.

Aos governos a ajudar na definição de estratégias da execução dos novos projetos, com isso mostrar à comunidade a responsabilidade que o município tem para com eles, para uma melhoria social.

Sugerimos os Governos que tenha o compromisso junto à comunidade na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e aos grupos com situação de exclusão e discriminação, assim com certeza teremos uma sociedade humanizada e de valores.

REFERÊNCIAS

ARDUINI, Juvenal. **Antropologia: ousar para Reinventar a humanidade.** São Paulo: Paulus, 2002.

ETHOS. Glossário, 2008. Disponível em: http://www.ethos.org.br/docs/conceitos_praticas/indicadores/glossario/: Acesso em: 8 fev. 2015.

FRAGOSO FILHO, Carlos; JESUS, D. M. de; SOUZA, S. R. E. de. **Educação Alternativa**: Da Utopia à Realidade. Belo Horizonte: FUMARC, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

POLITICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

APRENDER A INVESTIGAR EN EMPREDIMIENTO EDUCATIVO, EN CONTEXTOS INTERCULTURALES, UNA EXPERIENCIA DE POSGRADO ENTRE MÉXICO Y BRASIL

Antonio Carrillo Avelar¹

Leticia Vega Hoyos²

Luis Alfredo Gutiérrez Castillo³

Esteben Rodríguez Bustos⁴

-
- ¹ Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestro en Educación: campo de Currículum, e Innovación Pedagógica por la Universidad Pedagógica Nacional; Maestro en Ciencia Antropológicas y Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México); Pos-Doctor en Educación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Miembro fundador de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL). (antonio carrillo br@hotmail.com).
- ² Profesora e investigadora la Universidad Pedagógica Nacional integrante de la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento, Diversidad Sociocultural y Lingüística del Programa de Posgrado de Universidad Pedagógica Nacional (México) (lvega@upn.mx).
- ³ Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y de la FES Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Miembro de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL). Colaborador en el Proyecto PAPIIT IN404217 “Docencia bilingüe e Intercultural: lo presente y lo ausente en la formación y las prácticas educativas de los docentes de la ENBIO 2017-2019” DGAPA-UNAM. (gcluis@upn.mx).
- ⁴ Académico de la UNAM, Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante del Programa de Doctorado en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Miembro de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL). Colaborador en el Proyecto PAPIIT IN404217 “Docencia bilingüe e Intercultural: lo presente y lo

INTRODUCCIÓN

En la actualidad parece no haber duda del fomento de una adecuada formación académica en el nivel de posgrado en educación con el carácter de emprendimiento educativo⁵, el cual debe de estar articulado a una serie de experiencias innovadoras, que tengan gran trascendencia desde un punto de vista individual y social a favor de la bandera de lucha de los pueblos originarios por visibilizarse y ser incluidos en el proyecto de desarrollo del país desde sus procesos culturales y sabidurías contextuales. En este mismo sentido las llamadas prácticas de internacionalización que hoy se encuentran en boga en las diferentes instituciones de educación superior, plantean también la

ausente en la formación y las prácticas educativas de los docentes de la ENBIO 2017-2019" DGAPA-UNAM. (estirdi@gmail.com).

⁵ El término emprendimiento puede ser una palabra muy controvertida por su uso tradicional de promover satisfactores económico individuales. Sin embargo, para efectos de este trabajo, el emprendimiento es una búsqueda y no un resultado, es un proceso, de conocimiento como tal, sé tiene que construir y alcanzarlo por medio de la creatividad, perseverancia, la lectura entre otras, así como con las rupturas con sus prácticas ideologizadas. Por lo tanto, por emprendimiento educativo, se entiende la capacidad que tiene el hombre de reflexionar o hacer una lectura crítica de la realidad cotidiana, acompañada de una sensibilidad de su problemática que le permite entablar una verdadera comunión con una realidad que le interesa transformar con un sentido social. Sin embargo, al momento de vincular el emprendimiento con la educación como práctica de la libertad, como lo plantea Paulo Freire, (1974) se puede percibir que tienen mucha vinculación con sus planteamientos filosóficos: concientización, liderazgo creatividad, generación de ideas, diálogo, autonomía, innovación y sentido social comunicación, generación de ideas, innovación, entre otras. Vincular el emprendimiento y la educación, significa que los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos en la resolución de dificultades en otros ambientes, es decir significa buscar alternativas de transformación social. (Freire, 1974). El emprendimiento educativo, debe potencializar nuevas dinámicas de transformación social, lo cual repercutirá en un cambio personal de investigador y del sector comunitario que desea transformar. Los jóvenes como investigadores indígenas deben de estar formados para poder encauzar proyectos que transformen la realidad de sus pueblos.

necesidad de repensar el quehacer educativo desde otras miradas académicas, como una actividad que busca sustituir el modelo tradicional de enseñanza endogámica que solo se centra en estudios locales y particulares en el aula para producir o refundamentar conocimiento. Por ejemplo, solo se trabaja para elaborar tesis que después van a ser conservadas en las bibliotecas, situación que se acostumbra a realizar en algunas universidades públicas.

De hecho, la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. Además, todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas deben plantearse cada vez más en contexto planetario (MORÍN,1999, p. 13).

Si nos centramos en las prácticas académicas de los posgrados en educación, en el contexto de formar investigadores indígenas, resulta aún más evidente la importancia de la innovación de las prácticas educativas tradicionales. Siendo la movilidad docente y estudiantil un factor de actualización en una sociedad moderna como la nuestra de la cual de su práctica surgen detonadores naturales en el encuentro. Consecuentemente los posgrados en educación demandan la creación de nuevas competencias para el trabajo intelectual. Esta situación de cambio e innovación se hace más urgente si se toma en cuenta que sus estudiantes de este campo y en disciplinas afines, con frecuencia también son docentes en servicio y hablantes de lenguas originarias, lo que se convierten en una fuente de actualización de los niveles educativos donde se encuentran inmersos.

Es decir, las aulas del posgrado deben de convertirse no solo en espacios donde se aprenden contenidos disciplinarios de diferentes tipos, sino en verdaderos sitios académicos de cambio e intercambio donde se adquieran diversas competencias académicas paralelas. Es decir, al mismo tiempo que se aprenden los contenidos que demanda un determinado curso, se tiene que

impulsar los procesos de innovación que exigen nuestros tiempos para construir una educación del futuro que con tanto énfasis destaca Morin (2011), como son la inserción de tecnologías digitales y la comunicación, juntamente con los procesos de internacionalización que hoy también son requeridos por las instituciones educativas que trabajan en este nivel educativo, a favor de una reforma del pensamiento.

Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesario, una reforma del pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento (MORÍN, 2011, p. 35).

Esta armonización entre lo viejo y lo nuevo revela cuán adaptables e ingeniosos pueden ser los educadores para explorar tecnologías digitales con sus estudiantes. Más allá de fomentar las mencionadas tecnologías digitales, existe una reconocida tierra fértil de cambio educativo que armoniza lo mejor de las prácticas tradicionales con lo prometedor y el potencial de la tecnología (HARGREAVES y SHIRLEY, 2012, p. 113-114).

Aunque son un hecho las ventajas formativas de la vinculación como prácticas de internacionalización en el desarrollo educativo de los posgrados, su puesta en práctica en la formación tradicional no es aún muy evidente. Uno de los elementos que más preocupan es que los posgrados en el área educativa deben de estar a la vanguardia de los grandes adelantos de la didáctica y la tecnología, sin embargo, en la práctica esto no acontece. Las explicaciones a esta problemática son múltiples, pero la más empleada se centra en la idea de que “los grandes maestros” no requieren de estos recursos para impartir una educación de alto nivel. Esta consideración en parte es cierta, pero en esencia no se busca bajar el nivel académico, sino, contrariamente, se pretende enriquecer estas prácticas y reformar el pensamiento estático existentes en las universidades.

En la actualidad, los sistemas educativos en América Latina requieren individuos creativos versátiles y polivalentes, que sean capaces de adaptarse a los cambios del entorno, de autodirigirse, autoevaluarse, y auto reconocerse, así como de relacionarse apropiadamente con otros, para gestionar líderes sociales, con capacidad para crear alternativas que le permitan moverse en un mundo globalizado. Es decir, preparar al ciudadano para enfrentar los retos, que la sociedad le presente; no obstante, no es suficiente la formación académica, es necesario desarrollar habilidades, competencias, destrezas que fortalezcan todas sus potencialidades a favor de la causa de los pueblos originarios.

1. LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR Y LA INTERNACIONALIZACIÓN

Actualmente todos los diseños curriculares se centran en la idea de la flexibilización curricular como el conjunto de movimientos académicos que tienden a vincular el cambio educacional a favor del emprendimiento con el acto de aprendizaje, tomando como base la posibilidad que tienen todos los planes de estudio de ser modificados y adaptados a las necesidades y realidades de las instituciones educativas (GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1989).

La alternativa de análisis teórico desde donde también se realizaría la intervención también se encuentra inspirada en el enfoque socio cultural de Vygotsky, (1979) el cual destaca que las interacciones horizontales en que participan los individuos influyen de sobremanera la forma de pensar, de actuar y de relacionarse con el medio. La incorporación de los estudiantes indígenas y/o simpatizantes con el campo de la interculturalidad y los derechos humanos que realizan estudios de posgrado, ocasiona que, con frecuencia en su cotidianidad éstos no aprovechen al máximo las posibilidades de internacionalización que les ofrecen los programas en que se encuentran insertos. En este mismo sentido, hoy en día se hace poco uso de las TIC y en los procesos de enseñanza, con lo que también se desaprovechan los procesos de

flexibilización curricular, que poseen la mayor parte de los planes de estudio de este nivel educativo. Sin embargo, el apoyo en esta tarea de emprendimiento educativo también puede ayudar de manera significativa a resolver esta problemática.

Por otra parte, dar a conocer y aprovechar los programas de vinculación académica que con frecuencia cuentan las universidades, es otro recurso, que puede ayudar a la formación de los futuros investigadores, pero éstos poco se aprovechan por las prácticas endogámicas a que están habituados algunos posgrados.

Ahora bien, el desarrollo de nuestro siglo, de nuestra era planetaria nos enfrenta cada vez más y con mayor frecuencia y de manera cada vez más ineluctable con los desafíos de la complejidad (MORÍN,1999, p. 14).

La educación mediada por la tecnología puede ser empleada como instrumento que favorece los recursos de aprendizajes disponibles en Internet. Estas tecnologías de la información son actualmente muy amplias, debido a que se desarrollan de manera sencilla y flexible, por lo tanto, esto posibilita formas fáciles para relacionarse con las demás personas (ya sea en un mismo espacio o en otros sitios del mundo), al poner a disposición de todos el conocimiento y el pensamiento de los demás, por encima de jerarquías, barreras formales u otras cuestiones, que puedan influir en ellas.

Las TIC pueden llegar a proporcionar recursos estratégicos que permitan establecer un desarrollo en varios sentidos, pero la tecnología no puede alcanzarlos por sí misma, al tiempo que, lo que podría llevar a su uso es personalizarla y con base en la construcción del Aprendizaje.

La importancia de recuperar los caracteres sociales en torno a las TIC a través de los seminarios o cursos y los procesos de internacionalización que tienen los alumnos del posgrado, hay que situarlas dentro un marco más general, en el que se entienden como una moldura de construcción del pensamiento humano, tienen un origen social (VYGOTSKY, 1979) y consecuentemente pueden generar beneficios también sociales. Es decir, con frecuencia, cada

escenario sociocultural lleva implícito una serie de representaciones académicas que no siempre coinciden con los requerimientos sociales que demandan sus actores sociales para desenvolverse al máximo.

En este sentido Vygotsky (1979) destaca que las interacciones en que participan los individuos influyen de sobremanera en la forma de pensar, de actuar y de relacionarse con el medio. La incorporación de un estudiante a los estudios de posgrado puede generar que éste aproveche al máximo las posibilidades que le ofrece o puede ofrecer el programa en que se encuentra inserto. Por lo tanto, si queremos conocer y explicar cuáles son las representaciones que le dan sentido al uso o no uso de las TIC y los procesos de internacionalización, hemos de considerar en qué contexto se han formado y cuáles son las actividades en que participan cotidianamente, con mira a aprovechar la circunstancia en que se encuentran inmersos.

Para que nuestro contexto se enriquezca todavía más en nuestra mente, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones, necesita de un contexto, otro. En el fondo tú lo sabes y todos lo sabemos, para descubrirnos necesitamos mirarnos en el otro, necesitamos comprenderlo para comprendernos necesitamos entrar en él (FREIRE y FAUNDEZ, 2013, p. 41).

2. LA INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LOS DERECHOS HUMANOS

Formar investigadores indígenas como defensores de la causa de los pueblos originarios, lleva implícito que éstos conozcan los Derechos Humanos en contextos de diversidad cultural e interculturalidad, debido a que ha existido históricamente la tendencia a silenciar o invisibilizar sus prácticas culturales y lingüísticas (JIMÉNEZ, *et. al.* , 2017). Todo ser humano debe ser respetado en su persona y no podrá ser objeto de discriminación, maltrato o de situaciones que pongan en peligro su vida y su libertad.

Al hablar de derechos humanos, hacemos referencia al poder de actuar en determinado sentido y son llamados humanos porque son del hombre, de cada uno de nosotros. Los Derechos Humanos son iguales para todos los seres humanos, no importa edad, género, raza, religión, ideas, nacionalidad. Es importante tenerlos presente, ya que son un instrumento de defensa ante cualquier situación en la que corra peligro la integridad y dignidad del ser humano.

Por ejemplo, podemos ver que es complicado encontrar una fuente de trabajo, y por lo mismo no hay suficientes ingresos, por lo que consecuentemente muchos niños tienen que dejar la escuela a temprana edad. Por consecuencia, esto quiere decir que sus Derechos Humanos no son respetados. Es importante que en los hogares y en las escuelas se tenga el objetivo de dar a conocer los Derechos Humanos para así fomentar la reflexión sobre el sistema de educación y de valores de nuestras sociedades. Pero esto no solo se debe de basar en impartir conocimientos sobre los Derechos Humanos. Debemos hacer que las personas que ahora están estudiando, y que las nuevas generaciones traten de cambiar sus actitudes y comportamientos, para desarrollar nuevas aptitudes que les permitan pasar a la acción. Uno de los principales problemas en la educación es la calidad. Actualmente se considera que el nivel de conocimientos de los alumnos en todos los niveles educativos en los países de América Latina es muy precario, por lo tanto tienen que existir más investigaciones que coadyuven a la mejora del quehacer educativo (SUÁREZ, HILLERT, OUVIÑA y RIGAL, 2016).

Actualmente las instituciones educativas no están dando las herramientas necesarias para que las niñas, niños y jóvenes en América Latina, tengan una educación de calidad que les permita un desarrollo personal y profesional. Es preocupante que con frecuencia las políticas educativas de estos países, en específico la educación para los pueblos originarios no sea una prioridad para contribuir a la formación de docentes en todos los niveles educativos, con frecuencia sólo se le da un fuerte énfasis al campo del conocimiento enciclopédico, pues se considera que por el solo hecho de cumplir con los contenidos formales de los programas

oficiales, se está cumpliendo con los requerimientos de formación de los pueblos originarios. Sin embargo, en los hechos no se está favoreciendo el cumplimiento de los fines educativos como el enriquecer los saberes propios de los pueblos originarios, así como el saber, pensar, reflexionar, cuestionar, polemizar, entre otros aspectos formativos, que generalmente deben de posibilitar toda institución educativa.

3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO

El trabajar en el proceso de formación de estudiantes indígenas como futuros investigadores en contextos de internacionalización, es un gran reto educativo para la sociedad actual, en la búsqueda de nuevas expectativas de innovación académica.

Cuando se habla de emprendimiento educativo, se asocia con la lógica empresarial en todos los sentidos⁶, sin embargo, aquí lo que interesa es favorecer el efecto de emprender, un verbo que hace referencia a llevar adelante una obra académica (MOLINA *et. al.*, 2020). El emprendimiento implica promover el esfuerzo para enfrentar diversas dificultades con la idea de promover cambios socioculturales a favor de un pueblo indígena. Suele ser un proyecto que se desarrolla con esfuerzo y haciendo frente a diversas dificultades para llegar a la resolución de un auténtico problema por medio de un aprendizaje situado (DÍAZ BARRIGA, 2006).

⁶ podría proponerse un trabajo emprendedor que asuma las condiciones del aprendizaje basado en proyectos, el cual además de dinamizar las tareas en equipo, genera una concepción de análisis que trasciende el paradigma de la información e instala la labor investigadora en el plano de la acción. Efectivamente, la labor de interpretación requiere una actitud activa, una proactividad que lleva la acción hacia la consecución de resultados concretos, la resolución de obstáculos y superación de barreras, postulando un saber situado que desde la investigación fundamentada en la realidad provea soluciones holísticas al proyecto requerido. Soluciones que son inmediatamente puestas en acción en la realidad, debido a la relación con prácticas a llevar a cabo y/o con la actividad laboral de los alumnos. (HERRU, *et. al.* 2019, p. 9).

Este tipo de investigaciones exigía otras fuentes, pero ¿dónde estaban esas fuentes? ¿Cómo descubrir dónde se encontraban los elementos que podrían ayudarnos a entender ese proceso de transformación ideológica? Pensamos que los encontrarían, por ejemplo, conversando con aquellos que vivieron el periodo en cuestión (FREIRE y FAUNDEZ, 2013, p. 32).

Los jóvenes indígenas como investigadores en formación tienen que estar preocupados por cuestionar sus prácticas educativas cotidianas y al mismo tiempo buscar alternativas de innovación, que los lleve en los hechos a tener un sentido creativo y de realización social. La investigación a favor de los pueblos originarios tiene una significación muy importante, porque implica que sus realizadores le encuentren gusto y realización en lo que se construye académicamente a través del desarrollo de actividades de microemprendimiento⁷ (POLANCO, 2005). Pero al mismo tiempo se requiere cumplir con una serie de normas de corte formativo, que les permitan competir con los estándares internacionales y a su vez tener un cumulo de habilidades investigativas para cumplir con esta actividad de corte profesionalizante.

El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de Desarrollo emprendedor, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco

⁷ En este marco, se considera el uso de Microemprendimientos didácticos como estrategias que facilitarán el desarrollo de competencias tales como: innovación, creatividad, independencia, autoconfianza, habilidades comunicacionales, capacidad de gestionar la incertidumbre integrando las distintas disciplinas involucradas en cada uno de los trabajos que realicen (HERRU, *et. al.* 2019, p. 9).

innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (HERRU, *et. al.* 2019, p. 8).

Sin embargo, formar investigadores indígenas emprendedores también significa preparar individuos, que generen el valor sustentado del conocimiento y las habilidades académicas, para leer contextos, identificar problemas socioculturales, tener conciencia de sus implicaciones, carencias, limitaciones e insatisfacción de necesidades entre otras y al mismo tiempo el aprovechar creativamente oportunidades de solución. Es decir, crear emprendimientos con un sentido social implica que se logre que las cosas sucedan, o sé mejoren (MARULANDA, 2009). Cabe destacar, que el emprendimiento desde la perspectiva de formar investigadores significa también considerarse como capacidad integral humana que se puede crear y fortalecer con el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que, unidas con una experiencia profesional, puede generar la capacidad de ser creativos y tener visión y gusto por realizar las cosas. En esta tarea también es importante tener presente el equipo de personas que apoyaran en esta tarea, y las coyunturas que se pueden aprovechar o crear a favor de lograr que las cosas sucedan (WENGER, 2001). Tomando en cuenta que mucho de lo que acontece en las instituciones educativas, son problemas de corte cultural y por lo tanto se deben de resolver culturalmente, es decir, si se quiere cambiar una realidad educativa es necesaria la formación de equipos de trabajo que vayan en una misma dirección académica.

La escuela debe de convertirse en un centro de vivencia crítica de la cultura que se intercambia en la comunidad social utilizando las herramientas del conocimiento más depurado. Vivencia y tratamiento de los problemas reales desde las posiciones de igualdad y libertad intelectual. El conocimiento de las disciplinas no tiene valor en sí mismo sino como instrumento para mejor comprender la complejidad de los problemas que realmente preocupan a los individuos de una comunidad (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 285).

Tener emprendimiento educativo, por lo tanto, significa no solo poseer características internas y habilidades como la creatividad que permitan tener reflexiones adelantadas que a su vez los posibilita a enfrentarse a diferentes retos académicos, además, esta formación se comienza ya a orientar desde el inicio de su posgrado, con preparación teórica y reflexiva con la firme intención de promover el espíritu de innovación y cambio social en los futuros investigadores. Sin embargo, aquí no solo aprendían los estudiantes, sino también sus académicos comprendían también la realidad sociocultural de los futuros investigadores,

Los diálogos colectivos con los estudiantes eran impresionantes Paulo ¡Creo que allí en la realidad concreta, estudiantes y profesores aprendíamos como hacer filosofía, aprendíamos historia, literatura y sociología ¡. Y cada una de esas ciencias estaba por lo tanto directamente vinculada con la realidad que se vivía en el país y no apresada en realidades trascendentes, extranjerías (FREIRE y FAUDEZ, 2013, p. 33).

Como se puede apreciar el emprendimiento educativo, como creación humana, no es solo una práctica individual que depende de las habilidades, competencias, formas de pensar y actuar de cada sujeto, al que históricamente se le presentan y que permiten el aprovechamiento de oportunidades como sujetos de derechos culturales para la creación de valor. Implica también actuar colectivamente como parte de conglomerados sociales inscritos bajo sistemas económicos y sociales que se reflejan en las condiciones socioculturales y de equipo, para descubrir y transformar las actividades formativas y sociales que satisfagan necesidades o resuelvan problemáticas, de un lado y, de las condiciones históricas y de desarrollo económico e institucional, por el otro.

Me preguntaba cómo podría continuar mi tarea, una experiencia de la que, una vez iniciada, ya no se podía salir porque se descubre el verdadero trabajo intelectual, aquel en el que la teoría, la práctica y todo lo que se hace intelectualmente se realiza con la finalidad de comprender

la realidad y, si es posible, transformarla; ese es un trabajo que no se pierde en un juego de ideas (FREIRE y FAUDEZ, 2013, p. 34 y 35).

Por lo anterior, se debe de pensar emprendimiento como un fenómeno complejo y multidimensional que liga las competencias individuales con las de la colectividad y con las condiciones históricas, culturales.

4. ORIGEN DE LA EXPERIENCIA

El equipo de trabajo que conforma esta experiencia está integrado por varios profesionales que se dedican a la investigación educativa entre la UPN y la Universidad Federal de Goiás (UFG) Brasil,⁸ con varios proyectos de apoyo a la investigación, entre ellos una asignatura compartida vía medios y varios foros académicos en México, y Brasil, entre otros.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, a través de la Maestría en Desarrollo Educativo, se han planteado la

⁸ Los antecedentes de este trabajo entre las instituciones de educación superior de Brasil y México se remontan al año 2004, donde dos profesores de universidades brasileñas realizaran unas estancias de investigación, a los que posteriormente se sumó una profesora más. Más tarde, en el mes de julio de 2005, se llevó a cabo un coloquio interno de un docente de posgrado y sus alumnos que estaban realizando investigación sobre el campo de la interculturalidad, este evento se llamó: "Experiencias de investigación y prácticas institucionales", organizado por el Museo Antropológico de la Universidad Federal de Goiás. En años subsecuentes se realizaron diversos eventos académicos parecidos con más integrantes académicos de la UPN, UNAM, UABJO y la ENBIO. Dado los éxitos de éstos, se consideró necesario organizar un congreso a nivel internacional sobre Formadores en Educación Intercultural, que también convocara a otras universidades de América Latina, y que también permitiera llegar a acuerdos significativos que permitieran ir consolidando más el campo de la diversidad cultural en contextos de derechos humanos. Actualmente la experiencia de vinculación entre ambas universidades se ha venido consolidando más con la presencia de profesores invitados de México y con la estancia de profesores de la Universidad Federal de Goiás, han estado haciendo estancias cortas de investigación en las universidades mexicana.

importancia de impulsar y revalorar, este tipo de formación vinculada con estancias académicas al interior del país y en el extranjero, con miras a reorientar y fortalecer las prácticas educativas académicas comprometidas con la actualización y la innovación educativa. Al día de hoy la UPN tiene entre sus metas de gestión, generar propuestas de vinculación académica más sólidas, con varias universidades a nivel local, nacional e internacional, las cuales deben partir de la base de promover una mayor participación e involucramiento de todos sus actores, en un proceso constante de revitalización conceptual, y de adecuación de sus herramientas didácticas y metodológicas, a realidades específicas que puedan convertirse en una cultura académica concreta.

Actualmente la Maestría en Desarrollo Educativo MDE está integrada por once líneas de generación y Aplicación de Conocimiento LGAC y un plan de estudio integrado por un núcleo Básico y otro vinculado con las especializaciones. El núcleo básico, es el espacio académico en donde se advierten más posibilidades de flexibilización y enriquecimiento académico a los objetos que se vienen trabajando y en el núcleo especializado se tiene como finalidad consolidar el proceso de investigación e intervención en relación con un objeto de estudio específico.

En el campus de la UPN Ajusco, existe toda una serie de recursos económicos y materiales que se encuentran subutilizados y que se podrían reorientar a favor de ir resolviendo la problemática educativa del posgrado antes señalada. Por ejemplo, el posgrado cuenta con una sala de videoconferencia con personal académico y técnico muy especializado en este nivel y a su vez posee recursos económicos para realizar estancias de investigación, producto de su incorporación al padrón de excelencia de posgrados de CONACYT, esto unido a algunos convenios con universidades nacionales y extranjeras que se podrían aprovechar en torno a la tarea antes mencionada.

La mayoría de los estudiantes que asisten a este posgrado son profesores en servicio que se han formado en las universidades o normales de la República Mexicana. Laboran en los diferentes

niveles y modalidades del sector educativo público, todos con posibilidad para dedicarse de tiempo exclusivo al desarrollo de su formación. Los estudiantes son en su mayoría personas de sexo femenino entre 30 y 40 años. En su generalidad son personas muy entusiastas que tienen muchos deseos de superación profesional y con frecuencia tienen el ideal de crear un mejor servicio en las instituciones educativas donde laboran. La línea que se dedica a la formación de investigadores indígenas recibe el nombre de Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento, Diversidad Sociocultural y Lingüística, la cual se encuentra integrada por nueve investigadores especializados en el campo.

La Universidad Federal de Goiás a través del Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos (PPGIDH) se encuentra ubicado en el Núcleo Interdisciplinario de Estudios y Pesquisas de Derechos Humanos (NDH), vinculado a Pro-Rectoría de Pesquisa e Innovación PRPI, se caracteriza por contar, con el respaldo de universidades de otros estados del gobierno local y nacional así como organizaciones de la sociedad civil. A lo largo de esos ocho años, este espacio académico se ha caracterizado por ser un lugar de consolidación y fortalecimiento del campo a través del fomento del debate interdisciplinario y, de cooperación entre sus investigadores y paralelamente a la integración con la sociedad civil, donde destaca la formación de investigadores indígenas, objetivándose en la formación de ciudadanos comprometidos con las querellas y garantías de los derechos humanos. Otro proyecto especializado en este campo de formación de investigadores indígenas es el Núcleo Takinahaky, de formación superior de profesores en Brasil, el cual se encuentra desarrollando una perspectiva innovadora en la historia de la educación indígena, la cual se destaca porque busca evidenciar los procesos de aprendizaje y de enseñanza situados en las tierras indígenas de los involucrados (DÍAZ BARRIGA, 2006). En otras palabras, trata de generar conocimientos y estudiarlo a partir de los pueblos originarios y junto con ellos, desde la lógica de sus diversos espacios socioculturales y lingüísticos donde se produce el conocimiento.

De esta experiencia de vinculación interinstitucional, se consideró importante diseñar una práctica académica vía medios, de un seminario compartido⁹, de carácter optativo que lleva por nombre “Temas Selectos II” (Análisis de proyectos de investigación en interculturalidad) dentro del contexto de la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento que lleva por nombre Diversidad Sociocultural y lingüística perteneciente a la Maestría en Desarrollo Educativo. Buscando que esta práctica promoviera entre los estudiantes de ambos posgrados, el interés por promover y cuidar los estándares de investigación educativa, así como descubrir o redescubrir su propia realidad académica.

Allí insisto en un aspecto importante de tu experiencia intelectual y justamente que tu trabajo en África y Asia no solo te hizo descubrir África y Asia, sino también descubrir o redescubrir tu realidad brasileña. Y ese es el aspecto positivo (FREIRE y FAUDEZ, 2013, p. 41).

En síntesis, la propuesta de vinculación a través de procesos de internacionalización que plantea la Universidad Pedagógica Nacional de México y la Universidad Federal de Goiás, Brasil se fundamentan en el supuesto de que todo currículum es flexible¹⁰

⁹ Un seminario es, una estrategia de aprendizaje, apoyada en el trabajo cooperativo e intercambio académico de Ideas y conocimientos, utilizada para trabajar y profundizar desde el debate y análisis participativo en un tema predeterminado donde maestros y estudiantes, se forman en la investigación y estudio de algún objeto de conocimiento de interés conjunto.

¹⁰ Una educación democrática, de calidad, debe tener en cuenta las diferentes memorias históricas y la formación integral de los alumnos, para ello requiere de organizaciones con prácticas de gestión participativa que permitan métodos activos de aprendizajes y experiencias de actividad creadora por parte de los estudiantes, de modo que puedan proyectarse desde la reproducción de la realidad y saberes a la creatividad como un estadio superior de pensamiento y de humanización. Esa educación debe generar espacios y experiencias de aprendizaje que integren y articulen contenidos culturales oficiales y de las culturas locales permitiendo que los estudiantes enfrenten de modo constructivo, significativo y contextualizado, los desafiantes problemas

(WILLIAMSON y HIDALGO, 2015) y éste, se debe de adaptar a las condiciones y circunstancias académicas que se busca favorecer, en el contexto donde se encuentran insertos los estudiantes de posgrado. Desde esta perspectiva la presente propuesta académica de vinculación parte de la idea de reorganizar ambos programas a favor de este proyecto.

Se parte de la premisa que considera, que los estudiantes de posgrado que participan en esta experiencia ya se encuentran realizando su tesis de grado sobre la temática de la diversidad sociocultural e interculturalidad y los derechos humanos y se encuentran en un proceso de consolidación de la fase de investigación implicada, en este contexto ellos ya tienen asignado un tutor y se encuentran en la fase final de producir conocimiento a favor de este campo de conocimiento.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se ha escogido la modalidad de videoconferencias por ser una práctica didáctica concreta, que actualmente muchas instituciones de educación superior emplean y las cuales con frecuencia tiene una serie de aparatos electrónicos que son poco empleadas y que en los hechos se pueden potencializar y adecuar a los saberes académicos propios que comienzan a tener los investigadores noveles.

Las temáticas, que se proponen trabajan en esta experiencia se centraron en conocer experiencias de investigación concluidas sobre el campo mencionado vinculadas a la experiencia académica adquirida por investigadores consumados.

Como se podrá advertir, este ejercicio académico, girará en torno a recuperar la experiencia no escrita de investigadores en contextos reales, a partir del análisis de sus vivencias y problemáticas concretas encontradas en el ámbito de la producción del conocimiento. Es decir, con frecuencia se dan al interior de un

cognitivos y culturales que les plantea el proceso formativo. (WILLIAMSON y HIDALGO, 2015, s/p).

proyecto investigativo una serie de conocimientos teórico-metodológicos no documentados, que, para efectos de esta experiencia académica, pueden ayudar a la producción de conocimientos originales por parte de los asistentes del seminario. Lo cual puede contribuir a repensar su quehacer cotidiano desde otro lugar académico.

6. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Ofrecer a los investigadores en formación posibilidades de emprendimiento al estar en contacto con investigadores y egresados de la MDE destacados en el campo de la investigación socio cultural e intercultural, de la misma manera se invitó a profesionales de este ámbito de Brasil, de tal manera que tuvieran el contacto con este tipo de profesionales y que a su vez les posibilitaran el saber cómo funcionan sus objetos de estudio en otros escenarios distantes como es el caso del país en referencia.

Una vez iniciada la primera clase se vio la pertinencia de acordar con el grupo la lista de invitados y ajustarlos a los requerimientos del equipo de investigación, de tal manera que los contenidos del seminario se ajustaran de manera significativa a los futuros emprendedores en el avance y cierre de sus trabajos de indagación.

En el caso de la asignatura temas selectos II, creemos en esta posibilidad de que el estudiante indígena en formación, que aspira a ser investigador: alimente sus hallazgos a través de la lectura de diferentes textos vinculados con la realidad nacional e internacional de su objeto de estudio, de igual manera es importante que éstos se relacionen con otros productores de conocimiento analizando investigaciones ya hechas, estudiando teorías y metodologías a través de textos especializados, es decir enfrentarlos al campo de la investigación y hacerlos convivir de manera reflexiva y crítica, con un objeto de conocimiento, pero sobre todo destacar la importancia de hacer uso del emprendimiento a través del fomento de la creatividad y los elementos de desafíos, que implica convivir con objetos de estudios

en el contexto de ir vigilando los hallazgos de un trabajo académico que lleva en su interior una rigurosidad epistémica.

En síntesis, la propuesta de vinculación a través de procesos de internacionalización que propone la Universidad Pedagógica Nacional de México y la Universidad Federal de Goiás, Brasil, se fundamentan en el supuesto de que todo currículum es flexible (WILLIAMSON y HIDALGO, 2015) y éste, se debe de adaptar a las condiciones y circunstancias del aprendizaje que se busca favorecer, en el contexto donde se encuentran insertos los estudiantes de posgrado. Desde esta perspectiva la presente propuesta académica de vinculación parte de la idea de reorganizar ambos programas a favor de este proyecto.

Se parte de la premisa que considera que, los estudiantes de posgrado que participan en esta experiencia ya se encuentran realizando su tesis de grado sobre la temática de la diversidad sociocultural e interculturalidad y los derechos humanos, y se encuentran en un proceso de consolidación y terminación de su trabajo de investigación de la tesis, en este contexto ellos ya tienen asignado un tutor y se encuentran en la fase final de producir conocimiento a favor de este campo de conocimiento. Hay que reconocer que, para el programa de posgrado de la Maestría en Desarrollo Educativo, a través de la asignatura Temas Selectos II (Análisis de experiencias de investigación) producir conocimiento significa aceptar la diversidad académica, en contraposición a otros currículos que son más rígidos en sus prácticas. Asimismo, se espera que esta experiencia de vinculación binacional les proporcione a los estudiantes que se están formando como investigadores, ejemplos concretos de lo que implica producir conocimiento en un contexto de internacionalización y consolidación de sus trabajos de tesis, de tal forma que les permita relacionarse con compañeros del campo y con otros académicos, que se rigen por esta línea de generación y aplicación de conocimiento en donde se encuentren insertos, con miras a favorecer y enriquecer también su investigación en un contexto más integral.

Se debe enfatizar que la propuesta antes descrita tuvo un carácter de experimental y se realizó en un solo grupo, con la posibilidad de que el ciclo de conferencias incluidas se pudiera compartir con otras líneas de posgrado de la Maestría en Desarrollo Educativo, y al mismo tiempo se grabaran las sesiones con miras a mejorar su calidad técnica y académica, con la posibilidad de ser empleadas en otros programas de posgrado de México y Brasil y de esta manera potencializar la experiencia.

7. OBJETIVOS DEL SEMINARIO

- Proponer elementos investigativos concretos de emprendimiento académico para involucrar a los estudiantes y docentes de posgrado que trabajan el campo de la diversidad e interculturalidad en contexto de los derechos humanos una experiencia alternativa de formación, que trabajen el campo de la diversidad e interculturalidad en contexto de los derechos humanos, que les permita analizar a detalle los problemas que aquejan a nuestra sociedad, el contexto donde se generan y los sitios donde se presentan.
- Identificar problemáticas académicas del campo, muy concretas que se están investigando a nivel internacional y análisis de las estrategias de construcción teórico y metodológicas empleadas, que les permita reflexionar sobre los problemas sociales y culturales que vive la dinámica actual, vinculados con las desigualdades educativas.
- Identificar lineamientos de trabajo y puesta en práctica de internacionalización de experiencias didácticas concretas, que contribuyan a favorecer una estrategia de vínculos binacionales al interior de las líneas académicas de producción de conocimiento de ambos posgrados.
- Potencializar las condiciones académicas y de servicios que existen en los dos posgrados, con miras a posibilitar un mayor proceso de internacionalización.

- Explorar elementos concretos de logística dentro de las instituciones para fomentar futuras prácticas de internacionalización.

8. METAS

A través de las actividades académicas planteadas en este espacio académico se espera que cada integrante elabore los siguientes productos:

- Entrega del capítulo de análisis de su tesis de grado.
- Participe en eventos académicos donde dé a conocer los avances de sus hallazgos
- Participe en la elaboración de una antología con las investigaciones relevantes y analizadas en el curso.

Quadro 1. Estructura general del seminario

<p>1.-ELEMENTOS CONTEXTUALES (Lingüísticos y culturales) Y DIDACTICOS DE LA EXPERIENCIA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguración del evento • Presentación de los participantes • Descripción del programa del seminario • Elementos lingüísticos y culturales (paralelos al programa).
<p>2. INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN MÉXICO-BRASIL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • UPN-México Dra. Angélica Jiménez Robles • UPN-México Dr. Roberto Pulido Ochoa • UPN México Dr. Saúl Velasco Cruz • UPN México Mtro. Rolando Sánchez G. • UPN México Mtro. Edgar Pérez Ríos • UFG (Brasil) Dra. Lorena Dall' Ara Gimãres • UFG (Brasil) Dra. Rosani Moreira Leitão • PUG (Brasil) Dra. Ma. del Socorro Pimentel da Silva. • PUG (Brasil)Mtro. Vinicios Oliveira Seabra Guimarães • UFF(Brasil)Mtro. Roberto Sant' Ana Felix dos Santos

3.- ANALISIS Y CIERRE DE LA EXPERIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones por entidad participante • Conclusiones y evaluación de la experiencia • Clausura oficial • Evento de intercambio cultural y artístico
---	--

Fonte: Autores

En síntesis, la estructura general del trabajo académico, del seminario Temas Selectos II (Análisis de experiencias de investigación) (ver esquema No.1), comprendió tres etapas: la primera, estuvo basada en la estructura contextual del seminario, pretendiendo introducir a los estudiantes de manera general en la estrategia didáctica empleada y a la temática de la diversidad cultural y lingüística de los dos países. La segunda basada en la realización de una versión de experiencias de investigación a través del análisis de los enfoques teóricos de la disciplina, impartidas por académicos del posgrado de ambas dependencias y egresados del mismo programa y de otras universidades de Brasil y la tercera parte se centró en el análisis y evaluación integral de las experiencias vividas.

9. ESTRUCTURA DIDÁCTICA DE LA EXPERIENCIA

a. Establecer un proyecto académico de carácter exploratorio recuperando la comunicación entre las universidades de los dos países, con el fin de poder realizar encuentros que tengan la posibilidad de que participen todos los implicados en tiempo y forma. Generalidades. - Cabe aclarar que los contenidos y material didáctico específicos que se emplearon en el seminario fueron flexibles en función de las expectativas de los docentes participantes y las dos instituciones implicadas.

b. Se cuidó en el desarrollo del programa, su sentido didáctico y las expectativas de investigación de los estudiantes participantes en la experiencia.

c. Grabar las presentaciones de manera electrónica las diferentes investigaciones sobre la temática programada, se realizó

con la intención de que cada ponente expusiera su investigación y le diera énfasis al proceso de su realización, destacando las dificultades y las recomendaciones que haría a quien quisiera poner en práctica este tipo de experiencias académicas.

d. Después de cada experiencia investigativa, se creó un espacio de interpelaciones, para debatir con los expertos que expusieron sus trabajos, a través de preguntas directas. También se generó un directorio de los investigadores que sirviera como un buzón electrónico, para continuar el debate con los expertos.

e. Aquí se le recomendó a cada ponente que solo disponía, de una hora media para su exposición), previendo que los estudiantes dispusieran de más tiempo para realizar preguntas y al mismo tiempo expusieran las interrogantes de su trabajo de investigación de tal manera que la experiencia se convirtiera en una comunidad de trabajo investigativo, donde se analizaran las implicaciones de este trabajo académico y su vínculo con la formación de investigadores indígenas.

f. Se procuró favorecer dentro del accionar del seminario, un análisis previo sobre las investigaciones programadas para ser expuestas y que fueron grabadas, de tal manera que los estudiantes, reflexionaron: sobre el sentido de las investigaciones que fueron experiencias, las partes que integran los reportes de investigación, sus alcances académicos y sus limitaciones.

g. Paralelamente al seminario se fueron incorporando, videos, conferencias, películas vinculadas con la cultura y la lengua brasileña.

h. Durante la experiencia también se procuró reunir los reportes de investigaciones participantes y realizar las grabaciones correspondientes, para compartirlas con otras universidades del país y de Brasil, de tal manera que se posibilitara ampliar las redes de comunicación vinculadas con el campo de la interculturalidad y los derechos humanos.

i. Como criterio de acreditación del seminario, se les solicitó a los estudiantes participantes en la experiencia, que se centraran en la elaboración del capítulo de tesis del análisis de sus resultados de campo, y en la presentación de una ponencia para participar en

diversos eventos académicos como foros, simposios, congresos o participaran en la elaboración de un artículo que se pudiera publicar en la revista de la Universidad Federal de Goiás. Todo esto en el contexto que recupere lo visto por el seminario y consecuentemente tener avances significativos de su tesis de grado.

j. En la última sesión de cierre, se invitó a docentes que participaron de la experiencia y a docentes de la universidad Federal de Goiás, a que participaran en una reunión de trabajo para valorar los alcances y limitaciones de la experiencia.

10. TEJIENDO CAMINOS DE EMPRENDIMIENTO INVESTIGATIVO E INNOVACIÓN

El estudio que hoy evidenciamos tuvo un carácter exploratorio, y se amparó a los lineamientos de una metodología centrada en los planteamientos de la investigación acción (CARR y KEMIS,1988); (ELLIOT, 1991) en su modalidad de trabajo cualitativo de corte interpretativo (FLICK, 2012) que consistió en la observación de la cotidianidad de las actividades que se dieron al interior del seminario, así como de entrevistas en profundidad a varios de los estudiantes y, también algunos académicos y egresados de propio programa de la Maestría en Desarrollo Educativo de México, de otros posgrados del mismo nivel de Brasil, los cuales iban mostrando una mayor capacidad de emprendimiento académico.

El estudio también se centró en el análisis de un trabajo de micro etnográfico en su vertiente de análisis del discurso (OGBU, 2005); (CAZDEN, 1990); (NORMAN y DENZIN, 2016) de un artículo de un integrante del grupo el cual fue aceptado en la revista "Articulando e construido saberes" del Núcleo Takinahaky de Educación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás con vías de publicación. Se consideró que esta experiencia académica sirve como botón de muestra para evidenciar el proceso de formación de los estudiantes que participaron en este proceso formativo.

El estudiante indígena interesado en formarse como investigador, motivo de este reporte académico, tiene más de diez años como docente bilingüe en servicio en el ámbito de la interculturalidad, en un contexto de respeto y fomento a los derechos humanos, en el Estado de Chiapas.

La intención de abordar exclusivamente este caso, fue tornar en flagrancia sus dinámicas propias de producción académica y de emprendimiento social. En los hechos demuestra un amplio conocimiento sobre los procesos de alfabetización de los niños, representantes de los pueblos originarios del Estado antes mencionado.

Su trabajo en términos generales revela los problemas, retos, desafíos y contradicciones que tienen los maestros indígenas que laboran en la Comunidad de Chamula del Estado de Chiapas México, durante sus prácticas en las aulas en el nivel de educación primaria. Asimismo, da cuenta de la forma como un grupo de docentes organizados a través del Proyectos de Milpas Educativas integradas a la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) trastocan lo instituido: a través de crear prácticas, teorías y saberes culturales acorde a los intereses formativos de estos pueblos. Con estos elementos y sus soportes teóricos da una serie de pautas significativas de cómo promover un proceso de alfabetización, donde resaltan algunos elementos para la mejora de las instituciones educativas de esta comunidad, en el marco de la defensa de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios, didácticos y organizativos que pueden favorecer la enseñanza bilingüe de la comunidad de San Juan Chamula, Chiapas. Todo esto en el contexto un acercamiento metodológico de corte interpretativo en su vertiente cualitativa

El análisis del texto permitió examinar la capacidad de emprendimiento del estudiante y los sentidos de innovación que adopta su propuesta de intervención, como actividad formativa que puede ayudar a coadyuvar a la solución de los problemas educativos que vive esta región del país (MARULANDA *et. Al*, 2009). Al analizarlo surgieron las siguientes preguntas de

investigación: ¿Qué sentidos adopta la experiencia de su investigación en las escuelas en que se apoya la singularidad de propuesta? ¿Qué papel desempeña su emprendimiento académico en las necesidades de desarrollo cultural y lingüísticas de los pueblos originarios de su región? ¿Cómo impacta en las actividades didácticas cotidianas que piensa modificar?

Lo primero que se percibe en su trabajo a partir de su título: “Aprender para resignificar, resignificar para aprender: El caso del fomento de una educación bilingüe para la comunidad de San Juan Chamula, México”. El trabajo se destaca porque establece límites bien nítidos entre aquello que la escuela indígena propone como formación dura y que se les ofrece a los pueblos originarios y aquella que se enmarca en la opción que representa una forma diferente o distinta de trabajar a la forma tradicional. La creatividad del estudiante permite cumplir su deseo de crear una educación más pertinente a este contexto situado. Los subtítulos de su artículo fueron los siguientes:

Quadro 2. Tabla de Contenidos del artículo a estudiar

Presentación
2.-Estrategia procedimental del estudio
3.-La escuela indígena: un espacio para el fomento del control y la sumisión
4.-El maestro indígena, no nace para el fomento del control y la sumisión, se hace.
5.-Proyectos y experiencias alternativas para los pueblos de Chiapas.
6.- Aprendizaje en y para la comunidad: una educación pertinente para las escuelas indígenas.
7- Claves para el fomento de una alfabetización del pueblo de San Juan Chamula
Conclusiones

Fonte: Autores

Como se puede apreciar el índice del artículo en términos generales, se enmarca en el análisis de las políticas educativas, las

instituciones escolares y los actores involucrados en esta tarea, al mismo tiempo resalta el trabajo que implementan diversas iniciativas que buscan dar respuesta a cuestiones macro y micro sociales y culturales, vinculadas a un modo diferente de construir las relaciones educativas que se dan entre las instituciones y los diferentes actores sociales en el seno de la comunidad que estudia.

Ante la necesidad de realizar cambios profundos en la educación que imparte el Estado Mexicano, en las llamadas escuelas bilingües que representan los pueblos originarios. Este trabajo hace un análisis crítico y reflexivo sobre las prácticas colonizantes que rigen la vida de algunas instituciones educativas de la comunidad de Chamula, Chiapas, y por otra parte analiza la propuesta de otras experiencias innovadoras que tienen como intención proponer una educación culturalmente pertinente a estos pueblos (JIMÉNEZ, FARDELLA y MUÑOZ, 2017). Ya que no basta el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, ni el reconocimiento a las diferencias culturales, las lenguas, las tierras, sino la tarea de nosotros como educadores es, cómo hacer efectivo y congruente este discurso en la vida cotidiana de las escuelas con el discurso político (*Parte introductoria del artículo*).

Metodológicamente su trabajo de campo se llevó a cabo a través observación de dos escenarios académicos contrastantes, uno que mostraba la cotidianidad de la mayoría de las escuelas de su región y otro que busca hacer innovaciones sobre su objeto de estudio.

En este trabajo se describe y analiza el trabajo etnográfico (WOODS, 1998) obtenido en las prácticas educativas de profesores en contextos indígenas del estado de Chiapas, se trata de configurar las experiencias de los profesores referente al objeto de estudio, con el fin de aprender de las experiencias reunidas: la observación al salón de clases con alumnos de primer grado, las entrevistas, testimonios, pláticas informales con personas de la comunidad, registros del diario de campo (FLICK, 2012), así como la propia experiencia profesional adquirida en las escuelas de las comunidades de este municipio que me permitieron verificar las

serias deficiencia que presentan los niños en cuanto a la lengua la escrita (*Parte metodológica del artículo*).

En su texto, se advierte un amplio corpus de material etnográfico y se focaliza en hacer un análisis a detalle de los diferentes actores implicados en el proyecto innovador. A partir del análisis de los diferentes actores muestra continuidades significativas con el resto de las demás entrevistas.

Un ejemplo de ello se pudo advertir cuando se realizaba la investigación en los salones de clase, mientras los alumnos permanecían dentro del salón unas madres de familias estaban sentadas cerca del salón, no hubiera sabido los motivos de la presencia de ellas sino porque un niño notaba que a cada rato se ponía de pie, y al no ver a su madre empieza a llorar, al darse cuenta la madre se acerca y entra al salón. El niño sentía miedo, lloraba, no interactuaba con sus compañeros y no trabajaba. Al percatarme de ello, no hice nada, dejé que se calmara y al transcurrir un tiempo me acerqué y le pregunté si había avanzado en sus lecciones, no contestó, le pedí su cuaderno, y entonces puso una cara de espanto, cuando me acerqué, y le dije que estaba bien lo que llevaba hecho, el niño no se lo creía. Me preguntó nuevamente que, si está bien, le respondí de nuevo que sí, se animó y se levantó en otras ocasiones para preguntarme si era así el trabajo, le dije que sí. Yo me sorprendí, que el niño avanzaba rápidamente la tarea asignada, él tomó confianza y continuó trabajando de manera significativa en las siguientes sesiones de clase (*Problematización e identificación de su objeto de estudio*).

Lo que destacan en el artículo es un límite entre algo que sería educativo y algo que no lo sería para referirse a los contenidos obligatorios, en los marcos en los que se despliega la actividad curricular, mientras que usan expresiones del tipo peyorativo para cuestionar y reflexionar en torno a las limitaciones formativas del trabajo de los docentes indígenas.

La escuela actualmente no es solo un espacio donde se desarrollan actividades académicas sino también es un instrumento de integración

e incorporación a una cultura occidental. En donde al mismo tiempo se fomenta la sumisión y la obediencia. Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta. La cual generalmente se encuentra al servicio de la clase dominante, consecuentemente se escolariza para que los individuos que pertenecen a las clases desposeídas aprendan a ser obedientes, para servir al capitalismo. En este contexto, el profesor indígena poco a poco forma al alumno para ser un trabajador que no reclame, sino que ayude a sostener la industrialización convirtiéndolo en un proletario, desde la perspectiva de Foucault (*Descripción de la problematización*).

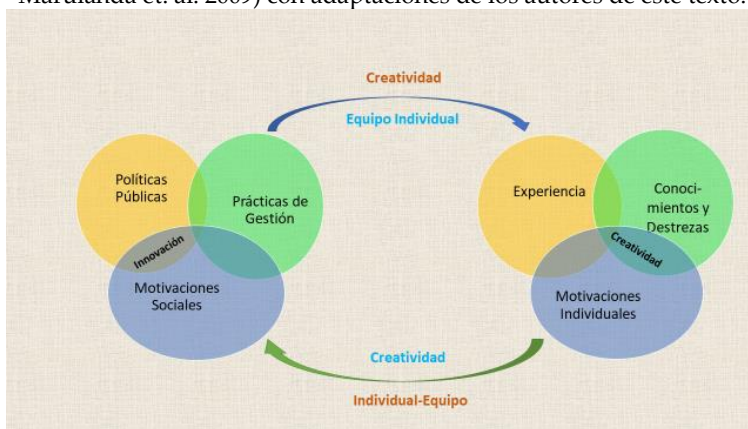
El trabajo muestra la necesidad de repensar la educación que se le imparte a los pueblos originarios, tomando como referente teórico los planteamientos críticos que realiza Foucault a las instituciones educativas y destaca la necesidad de crear un nuevo formato escolar para formar a los niños y niñas de esta región, para lo cual revisa los planteamientos innovadores que se encuentran realizando otros proyectos académicos que se dan en la cotidianidad de la región.

En el proceso de investigación que realizo, me he encontrado con un equipo de profesores y profesoras de educación indígena en la comunidad de San Juan Chamula, Chiapas, que desde el proyecto Milpas Educativas hacen un esfuerzo por llevar una educación distinta basado en el Método Inductivo Intercultural acuñado por Jorge Gasché, en el que plantea un proceso pedagógico significativo articulando la pedagogía con una posición política, didáctica, jurídica y pertinente. Se parte del trabajo que realizan los niños y niñas en sus comunidades, como medios de instrucción y fuentes de valor. Este proyecto se fundamenta en el acuerdo 169 de la OIT. Tiene la idea de preservar los conocimientos propios de los pueblos, que en los programas nacionales han sido ocultados, al trabajar temas ajenos al mundo de los alumnos. El método inductivo rompe con las viejas prácticas, las actividades se realizan fuera del salón de las clases (*Análisis de otras experiencias académicas innovadoras, que sirven para su propuesta de emprendimiento*).

A partir de esta investigación establece una serie de estrategias propias de emprendimiento académico como lo plantea (MARULANDA, *et. al.*, 2009), para promover una educación adecuada a favor del fomento de una educación bilingüe en la comunidad

En el emprendedor se resalta una disposición a rastrear tendencias y cambios del entorno que nadie ha visto o a las que no se les ha prestado atención. De este modo, la persona que ha desarrollado este espíritu emprendedor, o ha entrenado sus competencias emprendedoras, logra hacer una lectura y un análisis del contexto en que se encuentra, sea éste institucional, local o de mayor amplitud, leyéndolo de manera tan singular que percibe la necesidad existente, detecta la oportunidad y la vía por donde la respuesta a esa necesidad debe ser construida. Aquí radica una de las habilidades centrales de un emprendedor, la cual le permite originar emprendimiento (CARRIÓN y SAGNINI, 2019, p. 225).

Figura 01. Impacto del emprendimiento en (AMABILE, 1996) en la obra de Marulanda *et. al.* 2009) con adaptaciones de los autores de este texto.



Fonte: Autores

Como se puede apreciar los elementos del emprendimiento educativo suponen actuar sobre las oportunidades y las ideas con el fin de transformarlas a favor de los demás. Sin embargo, se debe tener presente que existe una relación entre la visión del sujeto

social -el colectivo que apoya esa transformación-, sobre el emprendimiento social (ver la Figura 3).

Esa lectura de la realidad y del mundo que es, en primer lugar, una interrogación que enciende la chispa de la esperanza y de la comunidad, ha de ser una lectura hecha desde la perspectiva de los vencidos, de los oprimidos, y nos ha de capacitar para una lectura de aquello que fue escrito pero también, sobre todo, de 'lo que no fue escrito' (FREIRE y FAUNDEZ, 2013, p. 15).

La experiencia. - es uno de los soportes de todo trabajo de emprendimiento, este componente incluye la memoria o el recuerdo de ser docente indígena en servicio y la intención de recuperar las experiencias vividas que, en caso del estudiante es el reflejo de sus años de servicio de ejercer este ejercicio como profesional, lo cual con frecuencia genera pensamientos y destrezas creativas, los cuales sirven de base para entretejer un trabajo creativo o innovador, que le ayudan a promover nuevos caminos.

Actualmente en la práctica, la educación intercultural bilingüe se ha dado como una necesidad de dar clases en la lengua materna del alumno, para lograr la comprensión de los contenidos de enseñanza de los mismos planes y programas nacionales, sin embargo, no se cuenta con un programa con fines específicos, y poco se ha alfabetizado en la lengua indígena. "El maestro emplea la lengua vernácula o indígena por necesidad o solamente como un puente para la enseñanza en lengua oficial de la escuela. Una clara evidencia de este hecho es que los niños, son evaluados exclusivamente en castellano" (ZÚÑIGA, 1989, p. 11). Esto indica que las prácticas educativas de los llamados profesores bilingües son en los hechos prácticas colonizadoras. Por lo tanto, es necesario hacer una transformación de las prácticas educativas de los pueblos originarios sin esperar que, desde arriba, como tarea del Estado, se den los cambios esperados, una educación pertinente y efectiva desde los contextos propios de los alumnos (*Elementos de su propuesta de emprendimiento*).

Conocimientos y destrezas creativas.- en este caso la formación teórica y metodológica que, fue adquiriendo a lo largo de la maestría en general y en la parte de la formación que fue adquiriendo en la LGAC, denominada Diversidad Sociocultural y Lingüística, le fue posibilitando un caudal de lecturas que le permitieron ir creando ideas para enriquecer y sus planteamientos iniciales, para tomar nuevas perspectivas que le posibilitaban tener nuevos esquemas para la exploración de nuevos caminos de pensamiento que lo iban empoderando, con planteamientos teóricos y estrategias energicas hacia la solución del bilingüismo que era el problema que le interesaba resolver.

La inseguridad de los docentes y el desconocimiento de estrategias y materiales de apoyo es algo que han influido para iniciar con la enseñanza en lengua indígena, lo que estos investigadores aseguran es que: “Su segunda lengua, el español, es casi inexistente en ese momento. Ahora entendemos por qué la “castellanización” fracasa casi inevitablemente: el programa intenta alfabetizar, es decir, construir una proficiencia cognitivo-académica, a partir de una lengua que no está desarrollada” (HAMEL, *et al.* p. 91). La enseñanza de la lectoescritura en español ha traído como consecuencia que los niños no aprendan a leer durante el primer ciclo, ya que las palabras en español no son significativas para la estructura cognitiva de los niños.

Los docentes tienden a percibir a sus alumnos como si el desconocimiento del español fuese un padecimiento, en lugar de verlos como poseedores de una lengua e identidad cultural propia, con valor intrínseco (*Elementos de su propuesta de emprendimiento*).

Prácticas motivacionales.- desde la perspectiva de Polanco (2005), la motivación puede ser de dos tipos: motivaciones (internas) que son producto de los interés personales y generalmente el resultado de la curiosidad o interés personal de querer cambiar las cosas que con frecuencia están involucrados con sus vivencias personales La otra forma son las motivaciones

(externas) que están determinadas por las metas o necesidades de logro que le gustaría alcanzar, como es en este caso tener una mejor práctica sociocultural.

En las escuelas indígenas de Chiapas, se está pasando por alto algo relevante como lo es la lengua y cultura de las comunidades, al poner énfasis en la enseñanza en segunda lengua. Al respecto Cummins asegura según sus investigaciones, que los resultados pueden ser exitosos “De manera que los estudiantes que hayan desarrollado la lectoescritura en su L1 tenderán a hacer más progresos en el aprendizaje de la lectoescritura en L2” (CUMMINS, 2002, p. 198). Para llevar a cabo una educación pertinente, es necesaria una transformación del quehacer consciente de los profesores, desde un interés colectivo tal como lo sugieren las comunidades de práctica. Es decir, se requiere que el problema del bilingüismo se vea como una tarea no solo de un maestro, sino de todos los docentes que integran una comunidad de corte institucional (*Algunos elementos de su propuesta de emprendimiento*).

La influencia del entorno. – En este sentido la propuesta también destaca la importancia de tener un equipo de trabajo que se debe de tener, ya que si se quieren cambiar las prácticas académicas culturales de corte organizacional del trabajo escolar, se requiere el trabajo de varios docentes de una misma escuela que se sometan como equipos creativos y que en el caso de las comunidades de los pueblos originarios, esto es más sencillo si se toma como base la idea del trabajo solidario que acostumbran realizar como un quehacer compartido.

La comunalidad está constituida por tres elementos: una estructura, una forma de organización social y una mentalidad. Esta mentalidad colectivista es el elemento a partir del cual las diferentes sociedades originarias han dado forma a su estructura y organización en los distintos momentos de su historia. Y esa mentalidad comunal es confrontada actualmente por el individualismo. Entonces, entendemos al individualismo como

una mentalidad que también define estructuras sociales y formas de organización (MALDONADO, 2015, p.152).

De acuerdo con las investigaciones recientes, los emprendedores exitosos, tienden a ser más conscientes, más abiertos a nuevas experiencias, persistentes, trabajadores y organizados, así como a tener un mayor anhelo porque las cosas cambien, y un alto grado de responsabilidad social.

CONCLUSIONES

La filosofía del proyecto tiene una base humanista, centrado en la idea de formar investigadores indígenas con un sentido emprendedor educativo e investigativo, en el contexto de promover el respeto la equidad y el fomento de los derechos humanos y la interculturalidad en su contexto laboral, es decir se buscó crear las potencialidades que tienen los futuros investigadores indígenas para construir un mundo más justo y al mismo tiempo el favorecer la producción de más profesionales, abocados a construir ideas significativas a través de investigaciones centradas en la defensa y visibilización de los derechos culturales de los pueblos originarios, y la reflexión sobre su propia práctica profesional, partiendo de su propias potencialidades académicas. Es decir, se consideró que cuando los individuos llegan al conocimiento de sus potencialidades y en ello encuentran nuevos caminos para construir mejores contextos, se logra descubrir nuevas formas para la mejora y el cambio de la realidad sociocultural que les tocó vivir.

Para facilitarles el autoconocimiento de sus potencialidades como investigadores centrados en su capacidad de emprendimiento, fue importante abrirlos hacia la reflexión crítica de teorías y experiencias de investigación con personas con reconocimiento que hayan ya recorrido el camino que ellos apenas se encuentran iniciando, de tal manera que se garantizara una seguridad académica en lo que vienen realizando. Al mismo tiempo se buscó que existieran varios momentos de ventilación de un trabajo académico, a través de

la participación en varios eventos públicos que les permitan consolidar sus hallazgos a través de artículos, ponencias, entre otros. En este sentido se consideró importante retomar la experiencia de un estudiante, que elaboró un producto académico que se piensa publicar en la Revista “Articulando e construido saberes” del Núcleo Takinahaky de Educación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás, y con ello ir consolidando prácticas vinculadas con los estándares internacionales.

El desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje para alumnos de posgrado representa la oportunidad de incorporar nuevas concepciones pedagógicas al proceso formativo que en general, todavía sigue una tradición autoritaria de transmisión de conocimiento. Los ambientes virtuales constructivistas (BARRÓN, 2016), tienen como prioridad permitir que los alumnos sean capaces de desarrollar un significado a partir de actividades concretas y de interacciones discursivas entre individuos, ofreciendo las condiciones necesarias para la realización de una tarea contextualizada. Para tal efecto estos mismos autores destacan la importancia de recuperar una metodología de aprendizaje basada en la experiencia de expertos académicos que se dedican a la tarea de producir conocimiento, ya que se considera pueden ser la base para que los investigadores noveles puedan reflexionar en torno a su proceso formativos, y al mismo tiempo resolver problemas relevantes y auténticos en relación con su realidad práctica.

El uso de este tipo de sistemas plantea dos ventajas principales (STIGLIANO y GENTIL, 2006). Por un lado, los enfoques teóricos y los postulados metodológicos se retienen mejor cuando son recuperados por personas experimentadas y cuando son aplicados directa e inmediatamente a escenarios concretos. Por otro, la mejora de la transferencia de conocimiento por expertos puede favorecer de manera más permanente, el desarrollo de competencias para el trabajo intelectual, lo cual sigue siendo el gran reto de las instituciones educativas, que se dedican a la formación de investigadores noveles. En otras palabras, la creación de un programa binacional de este tipo significa contribuir con ideas, estrategias y soportes teóricos para la

mejora del accionar al formar investigadores de alto nivel, que contribuyan al campo de la diversidad cultural e interculturalidad en contextos de respeto a los derechos humanos

Como se puede advertir en este ejemplo muestra, en este espacio formativo, se le otorgó un fuerte ámbito a la reflexión activa y compartida, donde todos los participantes que integraron este colectivo académico coadyuvaron a la mejora de las investigaciones que se venían construyendo.

El conocimiento sobre la construcción de prácticas investigativas centrado en el campo de la diversidad cultural y la interculturalidad debe ir más allá de la experiencia y la información proporcionada en la construcción de un objeto de estudio, y su contexto académico vivido.

- Las representaciones existentes en torno a la construcción de objetos de investigación en contextos de la diversidad social y la interculturalidad, conlleva producción académica, que con frecuencia debe de ser repensada o consolidada según sea el caso, a través de la reflexión crítica del colectivo.
- Una pertinente actitud investigativa requiere de compromiso y de trabajo reflexivo constante; lo cual, se considera, es la base de una pertinente defensa de un objeto de estudio.
- Un refinamiento académico investigativo se dará en la medida en que se valoren estrategias de construcción del conocimiento realistas y contextuales, de los medios de apoyo teórico conceptual y metodológico que acompañen la experiencia.
- Hay que tener presente que existen procesos de maduración en las prácticas investigativas, por tal motivo el presente proyecto está construido teniendo como ejes tres momentos de aprendizaje: el teórico metodológico, el contextual y el analítico, donde se da la integración de categorías con miras a la consolidación de los hallazgos obtenidos.
- La reflexión constante sobre diferentes quehaceres de producción de conocimiento, en el contexto de la diversidad

cultural e interculturalidad, y la construcción de estrategias situadas de producción de conocimiento, se considera son la base de un proceso investigativo pertinente.

El aprendizaje del quehacer investigativo se considera que es una práctica social y pública que está asociada a lo contextual y a una filosofía académica, donde los sujetos generan una postura de vigilancia académica propia.

REFERENCIAS

BARKLEY, E., CROSS, P., y HOWELL, C. **Técnicas de aprendizaje colaborativo**. Madrid: Morata, 2007.

BARRÓN, C. **Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate**. México, IISUE/UNAM, 2020.

CARR, W. y KEMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

CARRIÓN, C. y SAGNINI, J.C. "Las *soft skills* potenciadores claves de los emprendedores del nuevo milenio" en Herru Gómez, E., Hernández, B. R., Cardella, G.M. y Sánchez García, J.C. **Emprendimiento e innovación para todos**. Madrid: DYKINSON, 2019.

CAZDEN, C. **El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1991.

DÍAZ-BARRIGA, F. **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida**. México: McGraw-Hill, 2006.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1991.

ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.) **El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior**. Madrid: Narcea, 2010.

EVANGELISTA, O. Cualidades de la educación pública: Estado y organismos multilaterales, en Libaneo, J.C. Rosa M. V. y Valéria, S. (2013). **Cualidades de la Escuela Pública: Políticas educacionales y formación de profesores**. Goiânia: CEPED, 2013.

- FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.
- FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. **Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en preguntas inexistentes**. México, Siglo XXI, 2013.
- GIMENO S. y PÉREZ GÓMEZ, A. **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1998.
- HERRU GÓMEZ, E., HERNÁNDEZ, B. R., CARDELLA, G.M. y SÁNCHEZ GARCÍA, J.C. **Emprendimiento e innovación para todos**. Madrid: DYKINSON, 2019.
- JIMÉNEZ, F.; FARDELLA, C. y MUÑOZ, C. "Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios" en **Perfiles Educativos**. vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 2017, pp. 72-88, México: UNAM, 2017.
- HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. **La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio Educativo**. Barcelona: Octaedro, 2012.
- MARULANDA, J. A.; CORREA, G. y MEJÍA, L. F. Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano, en **Revista Escuela de Administración de Negocios**. núm. 66, mayo-agosto, 2009, pp. 153-168, Bogotá :Universidad EAN, 2009.
- MALDONADO, B. "Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca", en **Bajo el Volcán**, vol. 15, núm. 23, septiembre-febrero, 2015, pp. 151-169, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla: México, 2015.
- MOLINA, A. R., RUBIO, G.A., BONILLA, V. y MEDINA, J. **Modelo de educación en emprendimiento**. Un análisis desde la perspectiva de la comunidad educativa y empresarial en *Revista Boletín Redipe* 9 (2): 145-162 - febrero 2020.
- MORÍN, E. **La cabeza bien puesta, repensar la reforma**. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- MORÍN, E., CIURANA, E. R. y MOTTA, R. D. **Educación en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa, 2006.

MORÍN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

NORMAN, K. y DENZIN, S. **La escritura un método de investigación**. En La escritura un medio de investigación en el arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Barcelona: Gedisa, 2016.

OGBU, J. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en Ángel Díaz de Rada, Honorio Velasco y Francisco García Castaño (coords.), **Lecturas de antropología para educadores**. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta, pp. 145-174, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

Perrenoud, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Graó, 2010.

POLANCO, A. La motivación en los estudiantes universitarios en la **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, , pp. 1-13, Universidad de Costa Rica Costa Rica, 2005.

SAYAGO, B. y CHACÓN, M. A. "Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta" en **Educere**, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, pp. 55-66 Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela, 2006.

STIGLIANO, D. y GENTILE **Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Grijalbo, 1979.

WENGER, E. **Comunidades de práctica: aprendizaje significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

WILLIAMSON, G., HIDALGO, C. "Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO CHILE" en la **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**. vol. 15, núm. 2, mayo agosto, pp. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, 2015.

WOODS, P. **Investigar el arte de la enseñanza.** El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós, 1998.

La educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad cultural y de capacidades, porque lo normal es el respeto a la diversidad en la vida cotidiana ya que diferencia de la existente en esta han coexistido en todos los niveles de competitividad y de descalificación. Sin embargo, hoy una de las tareas urgentes en las instituciones educativas es transformarse y eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y de respuestas a la diversidad en raza, clase social, cultura, religión, género y de capacidades. Por tal motivo el maestro ahora requiere tener la mirada en otras preocupaciones como el lograr que sus estudiantes, posean un pensamiento crítico, creativo, y reflexivo sobre su contexto; sobre cuestiones actuales y relaciones sociales; que tengan un desarrollo armónico de sus emociones y habilidades académica; que posean un desarrollo de su identidad social y profesional; un sentido a la tarea educativa asignada; pero sobre todo, actitudes y valores que le permitan tener un compromiso académico, ético, social y político. En otras palabras, estos cambios y búsqueda de innovación van más allá que estos impulsos circunstanciales que marcan nuestros tiempos. Requiere ahora conocer diversas experiencias tecnológicas y académicas que tienen sus estudiantes con miras a favorecer nuevos hábitos intelectuales, que los preparen para un diferente escenario donde ahora todo es más sencillo y práctico, pero al mismo tiempo, es más complejo por sus influencias globales que difunden los medios.

Prof. Dr. Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)