

Libro de **Resúmenes**

Compiladoras:

Gabriela Giammarini, Gabriela Carnevale, Lila Pagola

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM

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

FIPEED
ARGENTINA
FORO INTERNACIONAL
DE PEDAGOGÍA **2023**

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



Agencia I+D+i

Libro de resúmenes foro internacional de pedagogía Argentina 2023 formación docente
en épocas de enseñanza híbrida : prácticas, debates y perspectivas situadas /
Adriana Bonza ... [et al.] ; Compilación de Gabriela Luján Giammarini ; Lila Pagola ;
Gabriela Carnevale. - 1a ed. - Villa María : Universidad Nacional de Villa María, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-6584-20-5

1. Pedagogía . 2. Educación. 3. Tecnología de la Información y las Comunicaciones. I. Bonza, Adriana II. Giammarini,
Gabriela Luján, comp. III. Pagola, Lila, comp. IV. Carnevale, Gabriela, comp.
CDD 370.72

ISBN 978-631-6584-20-5



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



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



Libro de Resúmenes Foro internacional de Pedagogía Argentina 2023 FORMACIÓN DOCENTE EN ÉPOCAS DE
ENSEÑANZA HÍBRIDA: PRÁCTICAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS SITUADAS © 2025 por Gabriela Giammarini,
Gabriela Carnevale, Lila Pagola (compiladoras) está bajo una licencia Creative Commons CC BY 4.0. Para ver
una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



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



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



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

ÍNDICE

- 4 Presentación
- 6 Organización. Comité científico y comité organizador
- 7 Agradecimientos
- 10 Resumen de la conferencia "Las plataformas tecnológicas y su interferencia en la gobernanza educativa". Dr. Tel Amiel. Universidad de Brasilia, Brasil.
- 15 "As plataformas tecnológicas e sua interferência na governança educacional", Dr. Tel Amiel. Universidade de Brasília, Brasil.
- 20 Resumen de la conferencia "Transformaciones de las prácticas educativas en las infraestructuras digitales de conocimiento. ¿Qué desafíos para la formación docente y la investigación educativa?", Dra. Inés Dussel. DIE-CINVESTAV, México.
- 27 "Transformações das práticas educativas nas infraestruturas digitais de conhecimento. Quais desafios para a formação docente e a pesquisa educativa?", Dra. Inés Dussel. DIE-CINVESTAV, México.
- 33 Talleres
- 34 Taller Política académica en torno a la plataformización de la educación superior
- 69 Mesas presenciales
- 337 Mesas virtuales
- 440 Salas virtuales

Presentación

Este libro de resúmenes recoge las discusiones y reflexiones compartidas en el Foro Internacional de Pedagogía FIPED Argentina 2023, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

FIPED es un evento académico internacional de larga trayectoria organizado desde 2009 por la Asociación Internacional para la Investigación en Pedagogía de Pregrado – AINPGP (Brasil), que pone el foco sobre la investigación en pedagogía a nivel mundial, y tiene por principales destinatarios a los y las estudiantes de carreras de educación de nivel superior. La UNVM se propuso como sede de la primera edición argentina de FIPED, con el propósito de interpelar a estudiantes y docentes de carreras pedagógicas, docentes en ejercicio de diversos niveles educativos, así como a investigadores e investigadoras en pedagogía; con la propuesta de compartir un espacio de trabajo y generar intercambios de ideas en torno a la caracterización y análisis de los desafíos y las transformaciones que atraviesa el campo educativo en la actualidad.

FIPED 2023 se organizó en torno a dos grandes ejes: la formación docente y la hibridación de modalidades de enseñanza. En el espacio cruzado por ambas problemáticas, la conferencia de la Dra. Inés Dussel, profesora investigadora del DIE-Cinvestav en México, nos invitó a reflexionar sobre las transformaciones de las prácticas educativas en las infraestructuras digitales de conocimiento. Su análisis destacó cómo la materialidad de los soportes digitales moldea el conocimiento y las interacciones pedagógicas. Se examinaron críticamente infraestructuras digitales como YouTube, revelando cómo los estudiantes las utilizan para el aprendizaje, a menudo priorizando la inmediatez y la popularidad, en detrimento de la reflexión profunda y la autonomía intelectual.

Los debates vinculados con la hibridación de las modalidades de enseñanza, en particular en la pospandemia, permearon las presentaciones y debates en todo FIPED. Resulta destacable la conferencia principal del Dr. Tel Amiel, de la Universidad de Brasilia, quien nos alertó sobre la adopción masiva de plataformas digitales en las instituciones de educación superior de América Latina, principalmente controladas por gigantes tecnológicos como Google y Microsoft. La reflexión se centró en sus implicaciones para la gestión educativa, la privacidad de los datos y la posible negación del rol del ciudadano en favor del consumidor dentro del ámbito educativo. Se señaló la importancia de considerar alternativas basadas en software libre y una mayor atención a la privacidad.

Los paneles de discusión, conformados por expertos y expertas nacionales e internacionales aportaron perspectivas y experiencias para el debate. Se abordó la formación docente en los contextos sociotécnicos contemporáneos, destacando la

necesidad de repensar el hacer docente en escenarios de hibridación y post-pandemia. Se enfatizó la importancia de la reflexión sobre la práctica y la consideración de las desigualdades digitales que atraviesan las experiencias de los estudiantes. Asimismo, se debatió en profundidad el sentido de la investigación en pedagogía, diferenciándose de la investigación educativa y señalando la necesidad de abordar problemas centrales de la pedagogía, más allá de la implementación de políticas. Se planteó la urgencia de recuperar el carácter creativo y experimental de la investigación pedagógica, vinculándola con las problemáticas concretas del sistema educativo.

En este libro de resúmenes, además, se pueden consultar los resúmenes de las contribuciones que fueron presentadas en 22 mesas de trabajo, presenciales y virtuales, en las que se adoptó una modalidad de discusión horizontal entre investigadores y asistentes, con participación de un/a relator/a por cada mesa, quien presenta aquí también su relatoría.

Asimismo, FIPED incorporó en el diseño de su programación propuestas de talleres de trabajo y producción sobre los múltiples temas enmarcados en los dos ejes conceptuales ya referidos, formación docente e hibridación de la enseñanza, a saber: diseño de recursos educativos abiertos, creación de ficciones digitales, perspectiva de género en literatura, accesibilidad académica, inteligencia artificial en educación, enseñanza de la programación, evaluación, entre otros.

FIPED 2023 expone la firme convicción de que los debates sobre la investigación pedagógica invitan a la comunidad académica a fortalecer la producción de conocimiento en diálogo con las realidades específicas del contexto local, de modo que contribuya tanto a la mejora de la formación docente como a las prácticas educativas en todos los niveles del sistema.

Por último, este libro de resúmenes aspira a ser una ventana a la riqueza de las ideas compartidas en el Foro Internacional de Pedagogía 2023, fomentando la continuidad de estas conversaciones y posicionándose como un punto de partida posible para futuras investigaciones y reflexiones en el campo de la pedagogía.

Organización

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM

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

Comité Científico

Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

Dr. Alexandre Martins Joca (Universidade Federal de Campina Grande, Brasil)

Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra (Universidade Estadual do Ceará, Brasil)

Dra. Sandra Meza (Universidad de Chile)

Dr. Rodolfo Bächler (Universidad Mayor, Chile)

Dra. Zulema Serrano Espinoza (Universidad de Chile)

Dr. José Yuni (CONICET / UNCA / UNVM)

Dra. Margarita Schweizer (UNVM/UNCA/Universität Würzburg, Alemania)

Dra. Lucila Dughera (CONICET/UBA)

Dr. Fernando Peirone (UNSAM)

Dra. Marcela Pacheco (UNC)

Dr. Walter Campi (UNQ)

Dr. Daniel Daza Prado (UNSAM)

Dra. Silvia Paredes (UNVM)

Dr. Marcel Pochulu (UNVM)

Dra. Olga Coppari (UNVM)

Dr. Daniel Lasa (UNVM)

Prof. Dr. Wilfried Böhm (Universität Würzburg, Alemania)

Dra. Birgitta Fuchs (Universität TU Dortmund)

Dra. Sabine Seichter (Universität Würzburg, Alemania, Universität Salzburg, Austria)

Dr. Gustavo Chiodi (UNVM/UTN/UCC)

Comisión Organizadora

Por UNVM:

Carolina Bernardi. Licenciatura en Psicopedagogía

Paulina González. Licenciatura en Psicopedagogía

Fernanda Talei. Licenciatura en Psicopedagogía

Erica Ciochetto. Licenciatura en Psicopedagogía

Gabriela L. Giammarini. Profesorado en Lengua y Literatura

Gabriela Carnevale. Licenciatura en Lengua y Literatura

Diego Villafañe. Licenciatura en Gestión educativa

Valeria Venier. Licenciatura en Ciencias de la educación

Rosario Galarza. Colectivo Pedagogías Disidentes

Daniela Saine. Profesorado en Lengua Inglesa

Margarita Mariana Falco. Profesorado en Lengua Inglesa

Margarita Schweizer. Doctorado en Pedagogía

José Yuni. Especialización en Docencia universitaria

Lila Pagola. Especialización en Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en educación superior

Por AINPGP:

Alexandre Joca (UFCG – Universidad Federal de Campina Grande)

Marcelo Pustilnik (UFSM – Universidad Federal de Santa María)

Agradecimientos

FIPED Argentina 2023 es el resultado del esfuerzo conjunto de la Universidad Nacional de Villa María -en tanto sede-; la Asociación Internacional para la Investigación en Pedagogía de Pregrado – AINPGP (Brasil) como organizadora internacional y el subsidio recibido de la AGENCIA NACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, EL DESARROLLO TECNOLÓGICO Y LA INNOVACIÓN, a través de la convocatoria FONCYT.

En el equipo de la UNVM, queremos agradecer especialmente a las autoridades del Instituto académico pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM, Lic. Daniela Dubois, Dra. Silvia Paredes, Dr. Jorge Anunziatta y en especial a la Dra. Cristina Siragusa, secretaria de Vinculación. Agradecemos la participación comprometida de los y las coordinadoras de las carreras de educación del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas que trabajaron en las distintas fases de la organización del Foro, al colectivo Pedagogías disidentes, a los y las docentes que colaboraron en la realización y difusión de FIPED entre sus comunidades; y también a los y las estudiantes que participaron activamente con sus presentaciones y en las diversas actividades realizadas durante los días del foro.

La calidad académica del programa de FIPED hubiera sido impensable sin la predisposición y el aporte generoso de los conferencistas internacionales, Dra. Inés Dussel y Dr. Tel Amiel, así como de los y las expertos panelistas nacionales y extranjeros: Dra. Hebe Roig (UBA), Ma. Alejandra Ambrosino (UNL), Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil); Mgter. Adriana Fontana (ISEP), Dra. Silvia Paredes (UNVM), Cristiane Nepomuceno (Universidade Estadual da Paraíba); Mgter. Juan Carlos Serra (Instituto Nacional de Formación docente), y Dr. José Yuni (UNVM) y el trabajo estructurador de las moderadoras: Dra. Graciela Magallanes y Mgter. Silvia Mellano.

Mención especial en estos agradecimientos ameritan las propuestas desarrolladas por las y los talleristas, académicos/

as que ofrecieron espacios de trabajo práctico y reflexivo sobre los temas abordados en FIPED: Mgter. Ma. Alejandra Ambrosino (UNL), Dr. Ignacio Aranciaga (UNPA), Dr. Walter Campi (UNQ), Dra. Hebe Roig (UBA), Lic. Belén Uanini (UNC), Esp. Florencia Ceva (UNC), Esp. Iris Fernández (UNPAZ), Lic. Mailén Turletto (UNVM), Lic. Valentín Basel (CIECS-CONICET), Dra. Melisa Maina (UNC), Lic. Karina Sanchez y Lic. Liliana Samiari, Dr. Agustín Zanotti (CIECS-CONICET | UNVM), Lic. Pedro Hernandorena, Mgter. Paola Roldán (UNC/ISEP), Dr. Juan Gili (UNVM) , Mgter. Paula Fernández (UNVM), Lic. Carolina Montes (INESCER-DGES-UNVM) y Dr. Marcel Pochulu (UNVM). Los talleres abordaron aspectos de las preocupaciones pedagógicas del presente en torno a temáticas como la inteligencia artificial en el aprendizaje de idiomas, o la búsqueda de información en investigación, hasta la perspectiva de género en la literatura infantil, la construcción de recursos educativos abiertos o la coevaluación con rúbricas.

Un breve relato de estas experiencias y de cada mesa temática de FIPED se acerca en este volumen gracias al trabajo comprometido del equipo de relatores: becarios, investigadores y estudiantes pertenecientes a equipos de investigación de la UNVM.

Agradecemos especialmente también al personal docente de la UNVM por su imprescindible colaboración en los aspectos organizativos del foro, y a todas las personas que defienden diariamente el sistema educativo público desde su labor cotidiana.

CONFERENCIAS

Las plataformas tecnológicas / su interferencia en la gobernanza educativa

Dr. Tel Amiel. Universidad de Brasilia

Resumen de transcripción de conferencia principal

Conferencia completa disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=a30_vsFZ-n8&t=6067s

Tel Amiel tiene un doctorado en Tecnología Instruccional. Es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, donde coordina la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (UnB). Realiza investigaciones sobre educación pública y formación docente, en la intersección entre educación abierta y tecnología educativa. Más información en: amiel.net.br

A continuación, se presenta un resumen de la conferencia "Las plataformas tecnológicas y su interferencia en la gobernanza educativa" del Dr. Tel Amiel sobre la plataformización de la educación y su impacto en la gestión educativa, realizada en el marco de FIPED 2023.

Para comenzar, Amiel citó una frase de un filósofo de la tecnología: "elogiar al consumidor es negar al ciudadano. Cuando los consumidores empiezan a actuar, las decisiones importantes ya han sido tomadas". Y señaló que esta frase sigue siendo muy actual y se relaciona estrechamente con nuestro vínculo con la tecnología en la educación.

Con posterioridad, se explicó qué es la plataformización y qué son las plataformas, así como su funcionamiento en el ámbito educativo. Casi todas las instituciones en Sudamérica, y en todo el mundo, tienen alguna relación con estas plataformas. En consecuencia, definió las plataformas como espacios donde usuarios, estudiantes, docentes, padres y toda la comunidad escolar comparten una serie de recursos. Estos recursos varían en formato (audio, vídeo, multimedia, texto), en calidad y contenido. Incluyen información personal, documentos escaneados, intercambios de mensajes e información de investigación. Actualmente, casi todo el contenido producido en nuestras instituciones y escuelas está, de alguna manera, en alguna plataforma que utilizamos para interactuar, gestionar y realizar actividades de enseñanza.

Estas plataformas manejan una cantidad de información que va más allá de los datos

en sí, los archivos. En este sentido, se señaló la importancia de los metadatos, que son datos sobre datos, información sobre los archivos. Un ejemplo de metadatos lo constituye la información sobre relaciones sociales, conexiones, intercambios de mensajes, el gráfico social, la ubicación y los horarios de acceso y salida del sistema. Asimismo, los datos de comportamiento son también un tipo de metadato, como el tiempo pasado en una plataforma o realizando una actividad.

Cuando se trata de plataformas comerciales, estos datos se utilizan para varias cosas:

- **Mejora del producto:** Las empresas utilizan esta información para mejorar sus plataformas, algo que teóricamente es común en casi todos los servicios de software.
- **Fidelización:** Al utilizar una plataforma de esta manera, los usuarios se acostumbran a ella por la experiencia de usuario y por la acumulación de grandes cantidades de datos personales en esas plataformas, lo que dificulta el cambio a otro servicio (ejemplo: Hotmail o Gmail).
- **Lock-in institucional:** En el contexto de una universidad con miles de usuarios (profesores, estudiantes, padres), la institución queda atada a la plataforma, haciendo muy difícil la migración.
- **Perfilación de usuarios:** Se crean perfiles de los usuarios, adaptándolos a ciertas categorías, lo que influye en su experiencia de usuario y permite orientar productos o servicios o personalizar el sistema.
- **Publicidad dirigida:** En algunas plataformas, estos datos se utilizan para dirigir publicidad.
- **Predicciones:** Las plataformas pueden intentar predecir el comportamiento futuro de los usuarios basándose en su uso y en el de usuarios con perfiles similares. Estas herramientas de predicción son comercializables.
- **Propaganda:** En algunos casos, estos datos pueden utilizarse para generar propaganda. Amiel mencionó que el modelo de negocio de Google y Meta (Facebook, Instagram) se basa en estas herramientas para la publicidad dirigida, una realidad muy concreta en el espacio educativo sudamericano.

Resultan relevantes los datos del Observatorio de Educación Vigilada (con sitios web disponibles para consulta) de Brasil y Argentina, donde se recopilan datos sobre la educación superior y, en algunos casos, la educación básica. A través de una herramienta que analiza los servidores de correo electrónico de las universidades, el Observatorio identifica si están controlados por grandes empresas, encontrando una correlación extremadamente alta entre quién controla el correo electrónico y las universidades que utilizan plataformas de esas mismas empresas (ejemplo de Google Workspace para Educación). El Observatorio realizó un mapeo manual de los datos de todas las universidades e institutos de educación superior en América del Sur, extendiéndose ahora

a América Latina y África. Este mapa revela una adopción masiva de estas plataformas en la región, con casi el 80% de las instituciones públicas de educación superior controladas por dos plataformas principales: Google o Microsoft, o en algunos casos ambas. Solo una minoría de instituciones (aproximadamente el 20%) en unos pocos países no ha adoptado estas plataformas (Microsoft 365 o Google Workspace para Educación).

Amiel explicó cómo se creó este ecosistema en torno a las plataformas. En Brasil y otros países, comenzó con una oferta gratuita de estos servicios a instituciones y redes de enseñanza. Con una membresía gratuita, todos los estudiantes, profesores y padres comenzaron a usar la plataforma, publicando contenido y creando rutinas de trabajo en torno a ella. Sin embargo, hace uno o dos años, los servicios comenzaron a ser reducidos. En el caso de Google, muchas universidades recibieron notificaciones sobre la reducción del almacenamiento de datos, que antes era ilimitado, obligando a las instituciones con grandes cantidades de información a elegir entre reducir el acceso o pagar por el servicio. Así, muchas instituciones que comenzaron con un servicio gratuito terminaron pagando por él, al igual que el resto de los usuarios fuera del espacio educativo.

Amiel centró la atención en las instituciones públicas de educación superior, aunque señaló que esta dinámica también se aplica, en cierta medida, a las redes de enseñanza para la educación básica. Antes de la plataformización, ya existía una relación entre gobiernos, instituciones públicas y empresas tecnológicas (Microsoft, Google, Apple), principalmente a través de la compra de licencias de software (ejemplo de Windows y Office). La familiaridad con estos sistemas desde la infancia es una estrategia deliberada de fidelización de las empresas.

En Brasil, curiosamente, muchas instituciones recibieron apoyo gubernamental para formar estas asociaciones. Hubo un cambio en la legislación en 2013 que requería que las comunicaciones y servicios de correo electrónico de las instituciones públicas pasaran por otras organizaciones públicas, manteniendo un ecosistema público para garantizar la seguridad de los datos. Sin embargo, un cambio de gobierno en 2018 derogó esta ley, permitiendo a las instituciones elegir plataformas privadas para gestionar su comunicación.

A partir de 2018, se observó que las propias instituciones buscaban activamente los servicios de grandes empresas como Microsoft y Google para reducir costos ante la disminución de la inversión en educación pública. Algo curioso que sucede es que las instituciones, tan acostumbradas y dirigidas a estas plataformas, terminan especificando el nombre de la plataforma (ejemplo de Office 365) en convocatorias públicas, en lugar de buscar una plataforma que cumpla ciertos requisitos, lo cual va en contra del interés público.

Asimismo, otro actor importante son las redes nacionales de investigación (NRENs), que controlan las infraestructuras de Internet de las instituciones y promueven Internet en el país (en Brasil, la RNP). Estas redes actúan teóricamente como consorcios, reuniendo los intereses de las instituciones públicas para ofrecer servicios tecnológicos (ejemplo del sistema Moodle, Edu Home, Conferencia Web, ofrecidos por la RNP). Sin embargo, al igual que las instituciones, las redes de investigación también están empezando a ofrecer y actuar como intermediarios para empresas privadas, promoviendo el uso de Microsoft 365 y Google Workspace for Education a través de contratos que simplifican la adhesión para las instituciones públicas. Curiosamente, las propias universidades también solicitan a las redes nacionales de investigación que faciliten este proceso de adhesión, creando un proceso cíclico.

Amiel resumió la situación presentando una red de actores interesados en este funcionamiento: el gobierno (con una legislación liberal), las grandes tecnológicas (ejerciendo influencia), las redes nacionales de investigación (como consorcios) y las instituciones (demandando específicamente plataformas como Microsoft 365 y Google Workspace for Education).

Esto finalmente llega a la institución a través de los empleados que gestionan las actividades de las universidades. Estos empleados desempeñan un papel crucial, convirtiéndose casi en empleados de las empresas dentro de las instituciones públicas. Aprenden a usar los sistemas y se ven obligados a utilizarlos en la administración diaria (correo electrónico institucional, calendarios, procesos, intercambio de documentos), trabajando dentro de estas plataformas. A su vez, son ellos quienes imparten formación sobre estas plataformas a los profesores. Así, también se observa una demanda por parte de los docentes para aprender a usar estas plataformas, ya que se vuelven institucionales. Amiel citó el ejemplo de la UNB, donde la propia institución forma a sus profesores en el uso de estas herramientas, actuando como formadora para la empresa privada. Los propios profesores también terminan involucrados en este proceso, solicitando formación a los funcionarios.

Finalmente, el objetivo último es llegar a los estudiantes, quienes también terminan utilizando estas plataformas influenciados por sus profesores. Esto implica la circulación de datos y metadatos de los estudiantes, así como sus trabajos y lecciones. Incluso, en algunos casos, se incorpora a agentes externos a la institución en las plataformas. Por ejemplo: el Colegio Rio Branco, donde los padres deben crear una cuenta de Google para entender la formación de sus hijos, ya que el seguimiento pedagógico se realiza a través de estas plataformas.

Amiel concluyó que todo este ecosistema, toda esta información y relaciones, están

dirigidos al mercado, siendo este el objetivo final. La comprensión de este ecosistema se convierte en una herramienta de mercado.

Se produce un contraste entre la visión utópica de la relación entre pedagogía y tecnología (donde se busca una solución tecnológica a un problema educativo) con la realidad actual, donde el mercado, a través de este ecosistema, bombardea con novedades tecnológicas que se presentan como maravillosas, obligando a las instituciones a decidir si adherir o no.

El problema adicional que traen las plataformas es que acaban creando una mediación, insertando herramientas, servicios y funcionalidades (ejemplo de herramientas de inteligencia artificial generativa como Chat GPT en Google Workspace y Microsoft 365) dentro de la plataforma a la que ya se ha adherido, reduciendo el margen para que las instituciones tomen decisiones sobre qué tecnologías quieren o no. Esto no favorece a quienes trabajan en educación, distanciándolos cada vez más del proceso. En otras palabras, cada vez más nos estamos convirtiendo en consumidores de estas plataformas y de lo que llega a través de ellas a nuestras instituciones educativas, mientras que las decisiones importantes sobre qué tecnologías utilizar se alejan de profesores y estudiantes.

Ante esta situación, Amiel propuso tres líneas de acción:

- Luchar por políticas que ayuden a planificar y supervisar estas adhesiones (mencionando que Brasil tiene una adhesión muy liberal a estas plataformas, a pesar de la ley general de protección de datos). Existe una presión política para crear nuevos modelos de plataformas.
- Actuar con más fuerza en redes cooperativas, como las redes nacionales de investigación o consorcios de instituciones, para crear soluciones y plataformas alternativas con principios y éticas públicas, incluso mediante asociaciones con el sector privado y el uso de software libre.
- Fomentar una estrategia de resistencia a nivel de educadores y estudiantes, buscando plataformas alternativas que utilicen software libre y sean más atentas a la privacidad y la vigilancia, prestando más atención a la protección de los derechos digitales de los estudiantes al elegir herramientas. Amiel señaló que los docentes aún tienen mucha libertad en las decisiones sobre las plataformas que utilizan, pero a menudo lo hacen sin mucho criterio, adoptando ciertas cosas por facilidad. Es válida la estrategia de conocer e incorporar otros modelos en las prácticas.

As plataformas tecnológicas e sua interferência na governança educacional

Dr. Tel Amiel. Universidade de Brasília

Resumo da transcrição da conferência principal

Conferência completa disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a30_vsFZ-n8&t=6067s

Tel Amiel tem doutorado em Tecnologia Instrucional. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde coordena a Cátedra UNESCO de Educação a Distância (UnB). Realiza investigações sobre educação pública e formação docente, na intersecção entre educação aberta e tecnologia educativa. Mais informações em: amiel.net.br

Em seguida, é apresentado um resumo da conferência "As plataformas tecnológicas e sua interferência na governança educativa" do Dr. Tel Amiel sobre a plataformização da educação e seu impacto na gestão educativa, realizada no marco da FIPED 2023.

Tel Amiel inaugurou sua apresentação, agradecendo o convite a falar sobre a plataformização da educação e seu impacto em todos os aspectos educativos, incluindo a gestão educativa.

Para começar, Amiel citou uma frase de um filósofo da tecnologia: "elogiar o consumidor é negar ao cidadão. Quando os consumidores empiezan a atuar, as decisões importantes já foram tomadas". Amiel sinalizou que esta frase ainda é muito atual e se relaciona estreitamente com nosso vínculo com a tecnologia na educação.

Amiel começou a explicar o que é a plataforma e o que são as plataformas, assim como seu funcionamento no âmbito educativo. Sinalizado que quase todas as instituições da América do Sul, e em todo o mundo, têm alguma relação com essas plataformas.

Definiu as plataformas como espaços onde usuários, estudantes, professores, padres e toda a comunidade escolar compartilham uma série de recursos. Esses recursos variam em formato (áudio, vídeo, multimídia, texto) e em qualidade e conteúdo. Inclui informações pessoais, documentos escaneados, trocas de mensagens e informações de investigação. Amiel enfatizou que, atualmente, quase todo o conteúdo produzido em nossas instituições

e escolas está, de alguma forma, em alguma plataforma que utilizamos para interagir, gerenciar e realizar atividades de ensino.

Amiel descobriu que essas plataformas fornecem uma quantidade de informações que vai além dos dados em si, os arquivos. Também sinalizou a importância dos metadados, que são dados sobre dados, informações sobre os arquivos. Exemplificou os metadados com informações sobre relações sociais, conexões, trocas de mensagens, gráficos sociais, localização e horários de acesso e saída do sistema. Além disso, mencionei os dados de comportamento, que também são um tipo de metadado, como o tempo passado em uma plataforma ou a realização de uma atividade.

Amiel explicou que quando se trata de plataformas comerciais, esses dados são utilizados para diversas coisas:

- Melhoria do produto: As empresas utilizam essas informações para melhorar suas plataformas, algo que teoricamente é comum a todos os serviços de software.
- Fidelização: Ao usar uma plataforma desta maneira, os usuários se acostumam com a experiência do usuário e com o acúmulo de grandes quantidades de dados pessoais em essas plataformas, o que dificulta a mudança para outro serviço (exemplo do Hotmail ou Gmail).
- Lock-in institucional: No contexto de uma universidade com quilômetros de usuários (professores, estudantes, padres), a instituição fica atada à plataforma, dificultando muito a migração.
- Perfil de usuários: Você cria perfis de usuários, adaptando-os a certas categorias, o que influencia sua experiência de usuário e permite orientar produtos ou serviços ou personalizar o sistema.
- Publicidade dirigida: Em algumas plataformas, esses dados são utilizados para direcionar publicidade.
- Previsões: As plataformas podem tentar prever o comportamento futuro dos usuários com base em seu uso e nos usuários com perfis semelhantes. Essas ferramentas de previsão são comercializáveis.
- Propaganda: Em alguns casos, esses dados podem ser usados para gerar propaganda. Amiel mencionou que o modelo de negociação do Google e Meta (Facebook, Instagram) se baseia nessas ferramentas para a publicidade direcionada, uma realidade muito concreta no espaço educativo sul-americano.

Amiel apresentou dados do Observatório de Educação Vigilada (com sites disponíveis para consulta) do Brasil e da Argentina, onde foram coletados dados sobre a educação superior e, em alguns casos, a educação básica. Através de uma ferramenta que analisa os servidores de correio eletrônico das universidades, o observatório identifica que está controlado por grandes empresas, encontrando uma correlação extremamente alta entre

quem controla o correio eletrônico e as universidades que utilizam plataformas de essas mesmas empresas (exemplo do Google Workspace para Educação).

O observatório realizou um mapa manual dos dados de todas as universidades e institutos de educação superior na América do Sul, estendendo-se agora à América Latina e África. Este mapa revela uma adoção massiva dessas plataformas na região, com cerca de 80% das instituições públicas de educação superior controladas por duas plataformas principais: Google ou Microsoft, ou em alguns casos ambos. Apenas uma minoria de instituições (aproximadamente 20%) em alguns países não adotou essas plataformas (Microsoft 365 ou Google Workspace para Educação).

Amiel explicou como ele criou este ecossistema em torno das plataformas. No Brasil e em outros países, você recebeu uma oferta gratuita desses serviços para instituições e redes de ensino. Com uma assinatura gratuita, todos os estudantes, professores e pais começaram a usar a plataforma, publicando conteúdo e criando rotinas de trabalho em torno dela. Sin embargo, face uno o dos anos, los servicios comenzaron a ser reducidos. No caso do Google, muitas universidades receberam notificações sobre a redução do armazenamento de dados, que antes era ilimitado, obrigando as instituições com grandes quantidades de informações a optar entre reduzir o acesso ou pagar pelo serviço. Assim, muitas instituições que começaram com um serviço gratuito terminaram pagando por ele, assim como o resto dos usuários fora do espaço educativo.

Amiel centrou a atenção nas instituições públicas de educação superior, mas sinalizou que esta dinâmica também se aplica, em certa medida, às redes de ensino para a educação básica. Antes da plataforma, já existia uma relação entre governos, instituições públicas e empresas tecnológicas (Microsoft, Google, Apple), principalmente através da compra de licenças de software (exemplo de Windows e Office). Amiel mencionou que a familiaridade com esses sistemas desde a infância é uma estratégia deliberada de fidelização das empresas.

No Brasil, curiosamente, muitas instituições receberam apoio governamental para formar essas associações. Houve uma mudança na legislação em 2013 que exigia que as comunicações e serviços de correio eletrônico das instituições públicas passassem por outras organizações públicas, mantendo um ecossistema público para garantir a segurança dos dados. No entanto, uma mudança de governo em 2018 derogou esta lei, permitindo que as instituições escolhessem plataformas privadas para gerenciar sua comunicação.

A partir de 2018, observou-se que as próprias instituições buscam ativamente os serviços de grandes empresas como Microsoft e Google para reduzir custos antes da diminuição da inversão na educação pública. Algo curioso que acontece é

que as instituições, tão acostumadas e direcionadas a essas plataformas, terminam especificando o nome da plataforma (exemplo do Office 365) em convocações públicas, em vez de buscar uma plataforma que cumpra certos requisitos, o que vai contra os interesses públicos.

Amiel identificou outro ator importante: as redes nacionais de investigação (NRENS), que controlam as infraestruturas de Internet das instituições e promovem a Internet no país (no Brasil, a RNP). Estas redes atuam teoricamente como consórcios, reunindo os interesses das instituições públicas para oferecer serviços tecnológicos (exemplo do sistema Moodle, Edu Home, Conferencia Web, oferecidos pela RNP). No entanto, assim como as instituições, as redes de investigação também estão empenhadas em oferecer e atuar como intermediárias para empresas privadas, promovendo o uso do Microsoft 365 e do Google Workspace for Education por meio de contratos que simplificam a adesão às instituições públicas.

Curiosamente, as próprias universidades também solicitaram às redes nacionais de investigação que facilitassem este processo de adesão, criando um processo cíclico. Amiel retomou a situação apresentando uma rede de atores interessados neste funcionamento: o governo (com uma legislação liberal), as grandes tecnologias (exercendo influência), as redes nacionais de investigação (como consórcios) e as instituições (exigindo especificamente plataformas como Microsoft 365 e Google Workspace for Education).

Isso finalmente chegou à instituição através dos funcionários que gerenciam as atividades das universidades. Esses funcionários desempenham um papel crucial, convertendo quase todos os funcionários das empresas dentro das instituições públicas. Aprenda a usar os sistemas e seja obrigado a usá-los na administração diária (correio eletrônico institucional, calendários, processos, troca de documentos), trabalhando nessas plataformas. Pela sua vez, eles querem dar formação sobre essas plataformas aos professores.

Além disso, também se observa uma demanda por parte dos professores para aprender a usar essas plataformas, que se tornam institucionais. Amiel citou o exemplo do UNB, onde a própria instituição forma seus professores no uso dessas ferramentas, atuando como formadora para a empresa privada. Os próprios professores também terminaram envolvidos neste processo, solicitando formação para os funcionários.

Finalmente, o objetivo final é chegar aos estudantes, que também terminam de utilizar essas plataformas influenciadas por seus professores. Isso implica a circulação de dados e metadados dos estudantes, assim como seus trabalhos e lições. Inclusive, em alguns casos, são incorporados agentes externos à instituição nas plataformas. Amiel

mencionou o exemplo do Colégio Rio Branco, onde os padres deveriam criar uma conta no Google para entender a formação de seus filhos, já que o acompanhamento pedagógico se realiza através dessas plataformas.

Amiel concluiu que todo este ecossistema, esta informação e relações, está direcionado para o mercado, sendo este o objetivo final. A compreensão deste ecossistema se converte em uma ferramenta de mercado. O autor contrastou a visão utópica da relação entre pedagogia e tecnologia (onde se busca uma solução tecnológica para um problema educativo) com a realidade atual, onde o mercado, através deste ecossistema, é bombardeado com novidades tecnológicas que se apresentam como maravilhosas, obrigando as instituições a decidir se aderem ou não.

O problema adicional que traem las plataformas é que acaba criando uma mediação, inserindo ferramentas, serviços e funcionalidades (exemplo de ferramentas de inteligência artificial generativa como Chat GPT no Google Workspace e Microsoft 365) dentro da plataforma à qual você se aderiu, reduzindo a margem para que as instituições tomem decisões sobre quais tecnologias desejam Ah, não. Isso, segundo Amiel, não favorece aqueles que trabalham na educação, distanciando-os cada vez mais do processo.

Amiel reiterou sua ideia inicial, sinalizando que cada vez mais nos convertemos em consumidores dessas plataformas e de quem chega através delas a nossas instituições educativas, enquanto as decisões importantes sobre quais tecnologias utilizam são feitas por professores e estudantes.

Antes desta situação, Amiel propôs três linhas de ação:

- Lutar por políticas que ajudem a planejar e supervisionar essas adesões (mencionando que o Brasil tem uma adesão muito liberal a essas plataformas, a pesar da lei geral de proteção de dados). Existe uma pressão política para criar novos modelos de plataformas.
- Atuar com mais força em redes cooperativas, como as redes nacionais de investigação ou consórcios de instituições, para criar soluções e plataformas alternativas com princípios e éticas públicas, mesmo por meio de associações com o setor privado e o uso de software livre.
- Fomentar uma estratégia de resistência ao nível de educadores e estudantes, buscando plataformas alternativas que utilizem software livre e sean mais atentos à privacidade e à vigilância, prestando mais atenção à proteção dos direitos digitais dos estudantes ao escolherem herramientas. Amiel sinalizou que os professores ainda têm muita liberdade nas decisões sobre as plataformas que utilizam, mas o menu o faz sem muito critério, adotando certas coisas para facilitar. É válida a estratégia de conhecer e incorporar outros modelos nas práticas.

Transformaciones de las prácticas educativas en las infraestructuras digitales de conocimiento. ¿Qué desafíos para la formación docente / la investigación educativa?

Dra. Inés Dussel. DIE-CINVESTAV, México.

Inés Dussel, profesora investigadora del DIE Cinestav en México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México nivel 3, ex-directora del área de educación de Flacso Argentina, y actual presidenta de la International Standing Conference for The History of Education (ISCHE), presenta una conferencia sobre las transformaciones de las prácticas educativas en las infraestructuras digitales de conocimiento y los desafíos que esto implica para la formación docente y la investigación educativa. Dussel agradece la invitación a la Universidad de Villa María y a Lila Pagola, destacando el orgullo de que este foro de pedagogía se realice por primera vez en Argentina.

Resumen de la Conferencia de Inés Dussel: Transformaciones de las Prácticas Educativas en las Infraestructuras Digitales de Conocimiento / Desafíos para la Formación Docente / la Investigación Educativa

La importancia de formas, soportes, espacios y materialidad en las prácticas educativas

Dussel inicia su presentación con el argumento de que las formas, los soportes, los espacios y la materialidad son elementos cruciales en la configuración de las prácticas educativas. En este sentido, la digitalización plantea nuevos desafíos para la formación e investigación. La revolución digital, según algunos autores, ya ha concluido, y nos encontramos viviendo una condición humana digitalizada. Dussel muestra una fotografía que ilustra la omnipresencia de los teléfonos celulares en la vida cotidiana, un fenómeno que está modificando nuestras interacciones y relaciones.

En el contexto del capitalismo de plataformas, la creciente penetración de lo digital está impulsada por la mercantilización de las interacciones humanas. José van Dijck señala la tendencia a volver técnico lo social, donde aspectos como las relaciones interpersonales, la salud, el consumo y las prácticas de conocimiento están cada vez más mediadas por plataformas con intereses capitalistas. Los datos se han convertido en la nueva mercancía, el nuevo petróleo, y nuestra atención también se mercantiliza. Incluso

el tiempo que pasamos en plataformas se convierte en un dato.

Infraestructuras de conocimiento: materialidad y organización de intercambios

Para analizar estos cambios, Dussel propone una perspectiva centrada en las infraestructuras de conocimiento, retomando estudios de historia de la ciencia y la tecnología, de la sociedad. Destaca dos rasgos importantes de esta noción: la infraestructura como materialidad que organiza los intercambios y una perspectiva más ecológica y relacional de todas las interacciones. No se trata de dispositivos o personas aisladas, sino de humanos y no humanos vinculados en infraestructuras que organizan muchas de nuestras interacciones. La noción de infraestructura ha sido ampliamente estudiada; un ejemplo es la historia de los baños escolares, cuya forma se transformó con el cambio en la infraestructura ingenieril de desagües y cloacas. Esta mirada “metabólica” de los edificios escolares considera todo lo que subyace a lo visible.

El conocimiento se produce siempre dentro de prácticas específicas con artefactos, personas e instituciones, con modos específicos de producción, archivo y transmisión de los saberes. Paul Edwards ofrece ejemplos de infraestructuras de conocimiento para el antropoceno, como el trabajo, los consensos, las observaciones de los cambios climáticos, los informes y los mapas.

Lo digital como infraestructura y la marca de los soportes en el conocimiento

Lo digital es importante no solo por las compras en línea, sino porque se está convirtiendo en dueño de una parte significativa de la infraestructura digital de la que dependemos para comunicarnos. Las prácticas pedagógicas siempre tienen una dimensión técnica, al igual que los saberes, y a su vez, las técnicas tienen una dimensión pedagógica. Lisa Gitelman, historiadora de los medios, argumenta que los soportes dejan su marca en el conocimiento, ayudándonos a producirlo. Su trabajo sobre JSTOR analiza cómo las bases de conocimiento hacen visibles ciertas cosas e invisibilizan otras, especialmente bajo la presión de la búsqueda. Por ejemplo, al publicar en grandes plataformas, se recomienda escribir subtítulos largos y usar muchas etiquetas para facilitar la búsqueda y ganar popularidad. Esto introduce una presión para acortar las cosas y priorizar la visibilidad.

Transformaciones desde la imprenta hasta lo digital: reproducibilidad, finitud e infinitud

Las viejas bibliotecas, con libros manuscritos encadenados por su costo y dificultad de traslado, cambiaron radicalmente con la invención de la imprenta. La imprenta trajo consigo la reproducibilidad, la portabilidad y la finitud del libro, con un inicio y un fin

definidos, que necesita circular. La era de la imprenta permitió que la biblioteca adoptara otras formas. Esto contrasta con lo digital, donde en un blog se puede seguir escribiendo casi indefinidamente, aunque la infinitud sea una promesa vana. Quentin Meillassoux, un filósofo francés, aborda la cuestión de la finitud como un problema en una era digital que no la soporta, lo cual tiene implicaciones importantes incluso en términos ecológicos.

La dimensión técnica del trabajo escolar: pizarrón y cuaderno

La dimensión técnica del trabajo escolar y las prácticas educativas en las aulas, ejemplificada por el binomio pizarrón-cuaderno, posibilitó otro binomio didáctico: la lección y el ejercicio. El pizarrón permitía la concentración de la atención, la elaboración y corrección de ejercicios grupales e individuales, generando una economía de tiempo y una organización particular de los intercambios. El cuaderno, posible gracias al abaratamiento del papel, se convirtió en un registro de ejercicios que permitía observar la progresión y abrió posibilidades a didácticas más centradas en los procesos que en el resultado final. La difusión del pizarrón y los cuadernos individuales ilustra la imbricación de los soportes materiales, los dispositivos técnicos para la escritura y la enseñanza, y las pedagogías.

La escritura y lo vertical en la era digital: Benjamin y Sadin

Con lo digital, este panorama está cambiando drásticamente. Walter Benjamin, en 1928, señaló que si la escritura se había empezado a reclinar con la imprenta, la letra impresa ahora comenzaba a levantarse de su vínculo religioso con la palabra, volviéndose más horizontal, reproducible, extensible, portable y democratizando los soportes, habilitando la "profanación" del saber y animando a la crítica. Sin embargo, Benjamin también advirtió que el periódico leído verticalmente, el cine y la publicidad sometían la escritura a una "dictadura de lo vertical". Éric Sadin habla de una relación totémica con las tecnologías y las pantallas.

Respecto a los saberes en pantalla, nuestras prácticas no son exactamente las mismas. Si bien las wikis y otras prácticas de escritura ofrecen posibilidades de mayor intervención y modificación de textos, el vínculo con las grandes plataformas y sus creaciones suele ser más distante. Estas son hipótesis que deben ser probadas con las transformaciones concretas en las redes y los medios digitales.

Del sedentarismo escolar al aprendizaje ubicuo y la crisis del aula simultánea

Desde Benjamin hasta ahora, ha habido una fuerte discusión sobre las prácticas pedagógicas en el espacio sedentario de la escuela. La hipótesis de Michel Foucault sobre

la escuela como encierro de los cuerpos estaba siendo cuestionada. Con el cine y, sobre todo, con medios electrónicos como la televisión, se difundió la idea de que las paredes del aula ya no tenían sentido, promoviendo el aprendizaje ubicuo. Marshall McLuhan, en la década de 1960, fue un gran difusor de la idea de las “clases sin paredes”, considerando el aula como un calabozo obsoleto en la nueva infraestructura de producción de conocimientos.

Sin embargo, otra imagen muestra una escuela altamente digitalizada donde la interacción individual con computadoras parece central, individualizando incluso el espacio sonoro. El maestro queda relegado a un costado. Esto se relaciona con la discusión pedagógica sobre la crisis del aula simultánea y la homogeneidad de propuestas didácticas, reemplazada por trabajos en pequeños grupos con distintos focos y velocidades. La figura del docente y la conversación común se ven cuestionadas o deslegitimadas por lo que se plantea como “buenas prácticas”. Hay un desplazamiento de la autoridad, que antes residía en el libro y en una idea jerárquica de los saberes, hacia las grandes plataformas, que organizan una jerarquía de búsquedas. La manera de investigar hoy es, predominantemente, buscar en Google.

Infraestructuras desiguales y la experiencia de la pandemia

Dussel aclara que las infraestructuras de conocimiento son heterogéneas y desiguales, mencionando una investigación comparada en curso sobre la digitalización de las escuelas secundarias en distintos países y su relación con las dinámicas de desigualdad, mostrando una escuela rural en México.

La pandemia obligó a trasladar lo escolar al ámbito doméstico, revelando la extensión de la infraestructura digital en los hogares, donde el celular tuvo un papel central. El aula, espacio importante de copresencia y cruce de trayectorias, se fragmentó e individualizó en diversas plataformas. La interacción se redujo, con poca retroalimentación entre estudiantes, pasando todo por el docente, como ilustran dibujos realizados por colegas argentinos. Esto señala que lo público y lo común en estas infraestructuras requieren un trabajo contracorriente, insistiendo en la conversación y en intercambios menos jerárquicos, a pesar de que lo digital se presenta como horizontal y democrático.

La importancia del espacio escolar y las paredes del aula

Las investigaciones también resaltan la importancia de los espacios y de la escuela como un “espacio otro”, contrario a la idea del aprendizaje ubicuo. Aunque el flujo de información no se detiene en las paredes, algo organiza el espacio dentro. Una estudiante

expresa su preferencia por el aula frente al celular o la computadora, destacando los modos de presencia en cada lugar.

Otra investigación, realizada en Chile por Úrsula Bravo, analiza la iconografía escolar en las paredes del aula antes y durante la pandemia. Con el cierre de las escuelas, se perdió la función de las paredes como memoria colectiva, agenda y soporte material para la conversación y el foco de atención. En entornos con más conectividad, las producciones digitales centradas en el docente no permitían la interacción ni la reescritura inmediata, y la lógica de publicación priorizaba la novedad, dificultando la recuperación de materiales importantes a lo largo del tiempo.

El uso de YouTube como infraestructura de conocimiento y sus consecuencias

Una investigación sobre el uso de YouTube para estudiar entre estudiantes de secundaria reveló que la mayoría busca el tema escolar más la palabra “explicación”, priorizando videos cortos (3-5 minutos) con muchas vistas o likes y la respuesta correcta. Se observa una pérdida de la autoría, ya que no recuerdan los nombres de los edutubers, excepto Julio Profe. Buscan fijar conceptos, lo que implica un retroceso respecto a pedagogías activas del siglo XX que buscaban significatividad y construcción propia del conocimiento. Una investigación similar en México, realizada por Benito Castro Pérez, encontró los mismos criterios de búsqueda, y al replicarlos, aparecían teorías conspirativas en primer lugar.

Costos de las nuevas infraestructuras del conocimiento y la necesidad de desacoplamiento

Las nuevas infraestructuras del conocimiento tienen costos, como la datificación y la priorización de la popularidad y la adhesión emocional inmediata sobre la reflexión crítica. Lo importante parece ser manejar información y los algoritmos, orientados a capturar la atención, priorizan teorías conspirativas o cuestiones sensacionales. Es necesario desacoplar las prácticas de conocimiento que se quieren producir en las escuelas de estas plataformas corporativas, orientándolas hacia otras nociones del saber, la verdad y lo común. Dussel menciona la necesidad de pensar estas infraestructuras de manera ecológica y relacional, considerando la multiplicidad de medios y plataformas.

Investigación, formación docente y autonomía intelectual

En la investigación y la formación docente, es importante trabajar con prácticas textuales y promover la autonomía intelectual. La delegación de las prácticas intelectuales

en las plataformas es fuerte, por lo que enseñar, difundir y promover prácticas más autónomas de conocimiento es central. Esto incluye trabajar más en la escuela las formas de inscripción de lo textual, considerando que hacer un video también es una forma de escribir. En la formación, es crucial mapear y conocer lo que sucede en los márgenes y el centro de las prácticas pedagógicas, sin dar por sentado cómo están estudiando y de qué se están apropiando los estudiantes. También se debe incorporar una dimensión de cierto activismo. Es importante pasar de la autorreferencia a la interacción genuina, aprovechando la presencialidad para trabajar otras cuestiones de la digitalidad. La construcción y renovación de lo público y lo común son fundamentales.

La formación docente debe reflexionar sobre el mundo actual y cómo se están reorganizando las formas de conocimiento y las prácticas educativas. Mantener la pregunta sobre qué mundo se está construyendo en la educación es esencial.

Intercambio con el público

Ante una pregunta sobre los desafíos epistémicos para las prácticas educativas, Dussel enfatiza la necesidad de pensar una noción diferente de conocimiento y cómo se organiza la jerarquía del saber escolar en relación con los medios digitales. Señala la caída de la pregunta por la verdad en los medios digitales y cómo el régimen de jerarquización de los enunciados se basa en la popularidad, siguiendo ideas de Michel Foucault sobre los regímenes de verdad. Esta situación no ha llevado a una forma más democrática de conocimiento, sino a un régimen de la opinión, como señalan Luc Boltanski y Ève Chiapello. Esto plantea desafíos importantes para el saber especializado y la conversación informada en el entorno digital.

En respuesta a la pregunta sobre cómo promover la lectura en la modernidad tecnológica, Dussel sugiere reconsiderar qué entendemos por lectura, ya que leemos constantemente en entornos digitales. Sin embargo, se ha perdido la lectura de textos más largos y complejos que exigen una atención profunda, un concepto trabajado por Katherine Hayles, quien contrasta la atención profunda con la hiperatención fragmentada. Dussel propone estrategias para acercar los libros a los jóvenes, como la sugerida por el escritor Martín Kohan, quien proponía a sus estudiantes elegir de una lista de libros que les interesan, fomentando así la apropiación y la conexión con sus inquietudes.

Frente a la preocupación por el espacio que queda para orientar la construcción del conocimiento ante la abundancia de bienes culturales y educativos prefabricados, Dussel destaca la ventaja de la copresencia en el aula para acompañar y orientar a los estudiantes. Propone la "curaduría de contenidos" por parte de los docentes, presentando materiales relevantes que quizás no alcanzarían popularidad por sí solos, y la importancia

de ver y conversar conjuntamente sobre estos materiales, retomando la idea de Marie-José Mondzain sobre el “ver juntos”. En relación con la reflexión sobre los valores, Dussel aboga por evitar el “bajar línea” y cancelar la conversación, promoviendo un espacio para la escucha, el habla y el intercambio de diferentes posiciones para trabajar colectivamente las diferencias y construir acuerdos mínimos para la sociedad.

Transformações das práticas educativas nas infraestruturas digitais de conhecimento. Quais desafios para a formação docente e a pesquisa educativa?

Dra. Inés Dussel. DIE-CINVESTAV, México.

Inés Dussel, professora investigadora do DIE Cinestav no México e membro do Sistema Nacional de Investigadores do México nível 3, ex-diretora da área de educação de Flacso Argentina, e atual presidente da Conferência Permanente Internacional para a História da Educação (ISCHE), apresenta uma conferência sobre as transformações das práticas educativas nas infraestruturas digitais de conhecimento e desafios isso implica na formação docente e na investigação educativa. Dussel agradece o convite à Universidade de Villa María, destacando o orgulho de que este fórum de pedagogia se realizou pela primeira vez na Argentina.

Resumo da Conferência de Inés Dussel: Transformações das Práticas Educativas nas Infraestruturas Digitais de Conhecimento e Desafios para a Formação Docente e a Investigação Educativa

A Importância de Formas, Suportes, Espaços e Materialidade nas Práticas Educativas.

Dussel inicia sua apresentação com o argumento de que as formas, os suportes, os espaços e a materialidade são elementos cruciais na configuração das práticas educativas. Nesse sentido, a digitalização traz novos desafios para a formação e investigação. A revolução digital, segundo alguns autores, já foi concluída e nos encontramos vivendo uma condição humana digitalizada. Dussel mostra uma fotografia que ilustra a onipresença dos telefones celulares na vida cotidiana, um fenômeno que está modificando nossas interações e relações.

No contexto do capitalismo de plataformas, a crescente penetração do digital é impulsionada pela mercantilização das interações humanas. José van Dijck sinalizou a tendência de voltar técnico ao social, onde aspectos como relações interpessoais, saúde, consumo e práticas de conhecimento estão cada vez mais mediados por plataformas com interesses capitalistas. Os dados se transformaram na nova comercialização, no novo petróleo, e nossa atenção também se mercantilizou. Inclusive o tempo que passamos nas plataformas se converte em um dado.

Infraestruturas de Conhecimento: Materialidade e Organização de Intercâmbios.

Para analisar essas mudanças, Dussel propõe uma perspectiva centrada nas infraestruturas de conhecimento, retomando estudos de história da ciência e da tecnologia e da ciência e da sociedade. Destacamos dois aspectos importantes desta noção: a infraestrutura como a materialidade que organiza as trocas e uma perspectiva mais ecológica e relacional de todas as interações. Não se trata de dispositivos ou pessoas isoladas, tanto de humanos quanto de não humanos vinculados em infraestruturas que organizam muitas de nossas interações. A noção de infraestrutura foi amplamente estudada; um exemplo é a história dos banheiros escolares, cuja forma se transformou com a mudança na infraestrutura engenhosa de desagües e cloacas. Esta mirada "metabólica" dos edifícios escolares considera tudo o que fica visível.

O conhecimento é produzido sempre dentro das práticas específicas de artefatos, pessoas e instituições, com modos específicos de produção, arquivo e transmissão dos conhecimentos. Paul Edwards oferece exemplos de infraestruturas de conhecimento para o antropoceno, como o trabalho, os consensos, as observações das mudanças climáticas, os relatórios e os mapas.

Lo Digital como Infraestructura e a Marca dos Suportes no Conhecimento.

O digital é importante apenas para compras on-line, mas porque você está se convertendo em dívida com uma parte significativa da infraestrutura digital da qual dependemos para nos comunicar. As práticas pedagógicas sempre têm uma dimensão técnica, assim como as que você conhece, e por sua vez, as técnicas têm uma dimensão pedagógica. Lisa Gitelman, historiadora dos meios de comunicação, argumenta que os suportes deixam sua marca no conhecimento, ajudando-nos a produzi-lo. Seu trabalho sobre JSTOR analisa como as bases de conhecimento tornam certas coisas visíveis e outras invisibilizadas, especialmente sob a pressão da busca. Por exemplo, ao publicar em grandes plataformas, é recomendável escrever legendas longas e usar muitas etiquetas para facilitar a busca e ganhar popularidade. Isso introduz uma pressão para fechar as coisas e priorizar a visibilidade.

Transformações da impressão até o digital: reprodutibilidade, finitude e infinito.

As velhas bibliotecas, com livros manuscritos encadenados pelo seu custo e dificultados pelo traslado, mudaram radicalmente com a invenção da impressora. A impressão traz consigo a reprodutibilidade, a portabilidade e a finitude do livro, com um início e um fim definido, que precisa circular. A era da impressão Eu permiti que a biblioteca adotasse

outras formas. Isso contrasta com o digital, onde em um blog você pode escrever quase indefinidamente, mesmo que o infinito seja uma promessa de vana. Quentin Meillassoux, um filósofo francês, aborda a questão da finitude como um problema em uma era digital que não é suportada, e tem implicações importantes mesmo em termos ecológicos.

La Dimensión Técnica del Trabajo Escolar: Pizarrón y Cuaderno.

A dimensão técnica do trabalho escolar e as práticas educativas nas aulas, exemplificadas pelo binómio pizarrón-cuaderno, possibilitaram outro binómio didático: la lección e o ejercicio. El pizarrón permitiu a concentração da atenção, a elaboração e correção de ejercicios grupais e individuais, gerando uma economia de tempo e uma organização particular dos intercâmbios. O quarto, possivelmente graças ao abaratamiento do papel, se transformou em um registro de ejercicios que permitiu observar a progressão e abriu possibilidades de uma didática mais centrada nos processos que no resultado final. A difusão do pizarrón e dos quadros individuais ilustra a imbricação dos suportes materiais, dos dispositivos técnicos para a escrita e o ensino, e as pedagogias.

A Escritura e a Vertical na Era Digital

Com o digital, este panorama está mudando drasticamente. Walter Benjamin, em 1928, sinalizou que se a escritura fosse empezada a redinar com a imprenta, a letra impresa agora começava a levantar seu vínculo religioso com a palavra, tornando-se mais horizontal, reprodutível, extensível, portátil e democratizando os suportes, habilitando a "profanação" do saber e animando a crítica. No entanto, Benjamin também avisou que o periódico lido verticalmente, o cinema e a publicidade transformaram a escrita em uma "ditadura da vertical". Éric Sadin fala de uma relação totémica com as tecnologias e as telas.

Respecto a los saberes en pantalla, nossas práticas não são exatamente as mesmas. Embora as wikis e outras práticas de escritura ofereçam possibilidades de maior intervenção e modificação de textos, o vínculo com as grandes plataformas e suas criações provavelmente será mais distante. Estas são hipóteses de que devem ser testadas transformações concretas nas redes e nos meios digitais.

Del Sedentarismo Escolar al Aprendizaje Ubicuo y la Crisis del Aula Simultánea.

Desde Benjamin até agora, ele teve uma forte discussão sobre as práticas pedagógicas no espaço sedentário da escola. A hipótese de Michel Foucault sobre a escola como encierro dos corpos estava sendo questionada. Com o cinema e, sobretudo, com meios eletrônicos como a televisão, foi difundida a ideia de que as paredes da aula não faziam

sentido, promovendo a aprendizagem ubíqua. Marshall McLuhan, na década de 1960, foi um grande difusor da ideia das "classes sem paredes", considerando a aula como um calabouço obsoleto na nova infraestrutura de produção de conhecimentos.

No entanto, outra imagem mostra uma escola altamente digitalizada onde a interação individual com computadores parece central, individualizando até o espaço sonoro. O maestro foi rebaixado para um costado. Isso está relacionado com a discussão pedagógica sobre a crise da aula simultânea e a homogeneidade de propostas didáticas, substituídas por trabalhos em pequenos grupos com diferentes focos e velocidades. A figura do professor e a conversa comum são questionadas ou deslegitimadas por serem plantadas como "boas práticas". Há um deslocamento da autoridade, que antes residia no livro e em uma idéia jerárquica dos saberes, para as grandes plataformas, que organiza uma jerarquia de buscas. A maneira de investigar hoje é, predominantemente, pesquisada no Google.

Infraestruturas Desiguais e Experiência da Pandemia.

Dussel esclarece que as infraestruturas de conhecimento são heterogêneas e desiguais, mencionando uma investigação comparada em curso sobre a digitalização das escolas secundárias em diferentes países e sua relação com as dinâmicas de desigualdade, mostrando uma escola rural no México.

A pandemia obrigou a transferir a escolaridade para o ambiente doméstico, revelando a extensão da infraestrutura digital nas casas, onde o celular tinha um papel central. A aula, espaço importante de copresença e cruzamento de trajetórias, foi fragmentada e individualizada em diversas plataformas. A interação foi reduzida, com retroalimentação pontual entre estudantes, passando por todo o corpo docente, como ilustran dibujos realizados por colegas argentinos. Este sinal de que o público e o comum nessas infraestruturas exigem um trabalho contratual, insistindo na conversação e nas trocas menos jerárquicas, apesar de o digital se apresentar como horizontal e democrático.

A Importância do Espaço Escolar e das Paredes da Aula

As investigações também é realça a importância dos espaços e da escola como um "espaço outro", contrariamente à ideia da aprendizagem ubíqua. Embora o fluxo de informações não fique preso nas paredes, algo organiza o espaço interno. Um estudante expressa sua preferência pela aula em frente ao celular ou ao computador, destacando os modos de presença em cada lugar.

Outra investigação, realizada no Chile por Úrsula Bravo, analisa a iconografia escolar nas paredes da aula antes e durante a pandemia. Com o fechamento das escolas, a função

das paredes como memória coletiva, agenda e suporte de material para conversação e foco de atenção foi perdida. Em ambientes com mais conectividade, as produções digitais centradas no ensino não permitiam a interação ou a reescrita imediata, e a lógica de publicação priorizava a novidade, dificultando a recuperação de materiais importantes ao longo do tempo.

O uso do YouTube como infraestrutura de conhecimento e suas consequências

Uma investigação sobre o uso do YouTube para estudar entre estudantes do ensino médio revelou que a maioria busca o tema escolar além da palavra "explicação", priorizando vídeos curtos (3-5 minutos) com muitas visualizações ou curtidas e a resposta correta. Se você observar uma perda de autoria, você não se lembrará dos nomes dos educadores, exceto Julio Profe. Buscamos estabelecer conceitos, o que implica um retrocesso a respeito das pedagogias ativas do século XX que buscam significatividade e construção próprias do conhecimento. Esta prática se alinha com certas práticas escolares. Uma investigação semelhante no México, conduzida por Benito Castro Pérez, encontrou os mesmos critérios de busca e, ao replicá-los, revelou teorias conspirativas em primeiro lugar.

Custos das Novas Infraestruturas de Conhecimento e Necessidade de Desacoplamento

As novas infraestruturas de conhecimento têm custos, como a datatificação e a priorização da popularidade e a adesão emocional imediata à reflexão crítica. O importante parece ser gerenciar informações, e os algoritmos, orientados para capturar a atenção, priorizando teorias conspirativas ou perguntas sensacionais. É necessário desacoplar as práticas de conhecimento que você deseja produzir nas escolas dessas plataformas corporativas, orientando-as para outras noções de saber, verdade e o comum. Dussel menciona a necessidade de pensar nessas infraestruturas de maneira ecológica e relacional, considerando a multiplicidade de meios e plataformas.

Investigação, Formação Docente e Autonomia Intelectual

Na investigação e na formação docente, é importante trabalhar com práticas textuais e promover a autonomia intelectual. A delegação das práticas intelectuais nas plataformas é forte, para que você aprenda, difunda e promova práticas mais autônomas de conhecimento, é central. Isso inclui trabalhar mais na escola as formas de inscrição do texto, considerando que fazer um vídeo também é uma forma de escrever. Na formação, é crucial mapear e saber o que acontece nos márgenes e no centro das práticas pedagógicas, sem dar por sentado como está estudando e o que está se adaptando aos estudantes. Também se deve incorporar uma dimensão de certo ativismo. É importante passar pela

autorreferência à interação genuína, aproveitando a presencialidade para trabalhar outras questões da digitalidade. A construção e renovação do público e do comum são fundamentais.

A formação docente deve refletir sobre o mundo atual e como está reorganizando as formas de conhecimento e as práticas educativas. Manter a pergunta sobre o que o mundo está construindo na educação é essencial.

TALLERES

Taller sobre política académica en torno a la plataformización de la educación superior

Hebe Roig

Universidad de Buenos Aires

heberoig@gmail.com

Walter Campi

Universidad Nacional de Quilmes

wcampi@unq.edu.ar

Notas a cargo de Walter Campi, resumen Lila Pagola

Reflexiones y preguntas en torno a la plataformización de la enseñanza

El presente documento se propone el desarrollo de un conjunto ordenado de preguntas para abordar institucionalmente la complejidad de la transformación en curso en torno a la plataformización de la educación superior, y un conjunto básico de buenas prácticas identificadas, para orientar las acciones.

Este documento se genera a partir de los intercambios que tuvieron lugar en el Taller de hibridación de modalidades de enseñanza y procesos de plataformización, realizado en el marco del Foro internacional de Pedagogía FIPED 2023, en la Universidad de Villa María, Córdoba, Argentina, el día martes 10 de octubre de 2023.

Participaron del taller, como dinamizadora/es de la conversación: Dra. Hebe Roig (UBA), Mgter. Alejandra Ambrosino (UNL) y Dr. Walter Campi (UNQ); y como docentes e investigadores en la temática: el Secretario Académico de la UNVM, Mgter. Javier Díaz Araujo, la Secretaria Académica del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM, Dra. Silvia Paredes, la Secretaria de Vinculación del mismo instituto, Dra. Cristina Siragusa, y docentes de las carreras de educación a distancia de la UNVM, UNC y UNPA.

Este taller se propuso analizar algunos aspectos de la vasta problemática derivada de la hibridación de las modalidades de enseñanza en la pospandemia, en el nivel superior, tanto del sistema universitario -alcanzado por la entonces vigente Resolución Ministerial 2641-e con relación a educación a distancia-, como las que inciden sobre el nivel superior no universitario.

Para iniciar el trabajo, se presentaron algunos temas estratégicos, articulados en los siguientes ejes: aspectos técnicos, legales, pedagógicos y de gestión académica.

Se propuso priorizar el abordaje de algunos de los diversos problemas que surgen de los procesos de hibridación de modalidades y la plataformización de actividades sustantivas de las instituciones de educación superior (como el dictado de clases, la toma de exámenes o el acceso a materiales de estudio) y las diversas soluciones en curso, que han implementado las instituciones de nivel superior, en el marco de la normativa vigente, en el regreso a la presencialidad desde 2022.

Se presentaron algunos posibles aspectos a trabajar:

- plataformización de procesos educativos mediados técnicamente (en línea con la conferencia del Dr. Tel Amiel (UNB) presentada el lunes 9 de octubre en el FIPED)
- acceso a la bibliografía y otros recursos de estudio: prácticas de estudiantes, aspectos legales y técnicos de soluciones disponibles
- recursos educativos abiertos: escenarios de producción, circulación y actualización de contenidos
- protocolización de procedimientos, áreas y roles en tecnología educativa
- datificación en educación: políticas de uso de datos en plataformas educativas, conservación y normalización de bases de datos, analíticas de aprendizaje
- la presencia en las clases virtuales: estrategias didácticas en los encuentros sincrónicos
- redefiniciones en la conceptualización y la práctica de la educación a distancia
- aspectos legales de la digitalización de procesos administrativos en educación
- desafíos en la evaluación mediada técnicamente
- formación de los nuevos roles docentes, técnicos y administrativos requeridos por las instituciones educativas para la gestión de procesos educativos mediados técnicamente

En función de las prioridades e intereses de las personas presentes, se resolvió abordar inicialmente la plataformización como fenómeno, para desprender desde allí otros temas vinculados: redefiniciones en la conceptualización y la práctica de la educación a distancia, presencialidad/virtualización y las estrategias didácticas en los encuentros sincrónicos, formación de los nuevos roles docentes, técnicos y administrativos requeridos por las instituciones educativas para la gestión de procesos educativos mediados técnicamente.

Iniciamos analizando los modos en que los procesos de plataformización se encuentran ya instalados en nuestras instituciones, y los "márgenes de maniobra" que aún conservamos sobre las mediaciones y su gestión (presupuestaria, técnica, administrativa).

En este sentido, se recordó que las universidades tienen completa autonomía para elegir su nombre de “fantasía” para sus procesos de plataformización. La elección de estos nombres colaboran con la apropiación de estas prácticas. En esta etapa del proceso, esto representa una ventana de oportunidad para la experimentación de nuevas configuraciones y ensambles socio-técnicos que permitan resolver las necesidades, pero que requieren poner en consideración los efectos a mediano y largo plazo de las decisiones que se introducen como prácticas institucionalizadas: uso de plataformas, recursos humanos y materiales, tiempos asociados a ciertas herramientas y modos de trabajo, disponibilidad y confiabilidad de datos y su sustentabilidad en el tiempo.

Con relación a los procesos de hibridación de modalidades de enseñanza, las instituciones representadas a través de algunos participantes, daban cuenta de la introducción de procesos de plataformización e hibridación de modalidades, en diversidad de formas y escalas:

- Como plan curricular
- Como plan de estudios
- Como estrategia inicial para presentar el SIED
- Preocupaciones por el “hacer” en Educación a Distancia
- Como acciones para implementar el SIED

La pregunta por la hibridación conduce ineludiblemente a preguntar sobre aquello que se está “hibridando”. ¿Qué es hibridación? ¿Qué es educación remota? ¿Qué es presencialidad?

Algunas dimensiones para abordar el análisis incluyen:

- La infraestructura (en sentido amplio, tanto material como intangible)
- La conectividad (de todos los actores involucrados en el proceso educativo)
- El trabajo con docentes
- Las decisiones presupuestarias, especialmente las vinculadas a servicios prestados por terceros (plataformas de videoconferencia, y otros servicios)
- Los usos y acuerdos con la comunidad de usuarios sobre los emergentes de los aspectos previos

Sobre la infraestructura de la plataformización e hibridación de modalidades de enseñanza en el nivel superior

La pregunta por las plataformas técnicas con las cuales median las innovaciones pedagógicas con TIC es una vieja pregunta, que muchas políticas públicas de promoción del

uso pedagógico de tecnologías han abordado, con diversos resultados. Ejemplos destacados son la el sistema operativo de software libre Huayra, instalado como alternativa en las máquinas del Plan Conectar Igualdad, que resultó ampliamente apropiado por la comunidad de usuarios, en la medida que su diseño a medida para las netbooks del programa lo tornaba una opción más eficiente en muchos casos y, sobre todo, propia: una suerte de identidad del programa.

En este proceso de apropiación, los estudios realizados sobre el Plan Conectar Igualdad mostraban que importaba menos que el sistema operativo era software libre, que el hecho de era el software exclusivo de las máquinas del programa. Es decir, es imperioso recordar que la infraestructura técnica requerida por los procesos de hibridación están atravesados en la práctica, por la demanda de los usuarios de los sistemas -que tienden a no preocuparse por el software que utilizan, siempre que funcione adecuadamente para sus necesidades-.

Esta visión exclusivamente pragmática requiere ser trabajada a nivel de las políticas académicas, para construir una visión institucional común -que no necesariamente es homogénea- sobre las prioridades y limitaciones del entorno socio-técnico en el que nos toca actuar.

Resulta también evidente que existirá un desfase marcado y sostenido entre esos procesos de acuerdo institucional que orienten las decisiones sobre la infraestructura que sirve a los procesos de hibridación y plataformización de la educación, y los propios cambios en los desarrollos tecnológicos: valga el caso de las apps de inteligencia artificial generativa como ejemplo de emergente tecnológico requiere atención y regulación en las instituciones educativas.

Las iniciativas de consolidar infraestructura tecnológica soberana para ciertos procesos de virtualización de la educación, tales como los que se realizaron en pandemia, señalan serios problemas de escala: en el caso de las plataformas con software libre para videoconferencias (instancias de Jitsi) instalados en servidores nacionales del Sistema de ARSAT, y abiertos brevemente al uso público en marzo 2020, enfrentó la insuficiencia de recursos técnicos para dar servicio a todos los usuarios que lo requerían. Esto indica que la escala del problema es compleja, porque se encuentra por fuera de la capacidad operativa de una institución aislada, requiriendo acción coordinada y uso eficiente de recursos disponibles.

En este sentido, el consorcio SIU es un buen ejemplo de recursos distribuidos entre varias universidades, que evita la duplicación de esfuerzos en el desarrollo y mantenimiento del software que requieren las instituciones para su funcionamiento; genera comunidad

de desarrolladores, usuarios, así como documentación y múltiples ejemplos de mejores prácticas que se comparten entre los usuarios.

Otro ejemplo que consideramos destacable es el uso de Moodle instalado en servidor propio, en los campus virtuales de la mayoría de nuestras universidades e instituciones de nivel superior.

En ambos casos, la infraestructura técnica crítica se encuentra bajo la administración y control de la universidad y ello supone también otro componente clave: la gobernanza de esa infraestructura y la gestión de los datos que se generan; datos que adquieren mayor relevancia conforme se desarrollen iniciativas de investigación aplicada para informar mejoras de procesos institucionales diversos.

La gobernanza de la infraestructura que se encuentra bajo el control de la universidad (software de desarrollo propio o libre, en servidores propios) estará, por ende, bajo su gobierno y el de los términos de uso del software implementado. La institución podrá definir -sin limitaciones- la política de gestión de los datos que se generan en esas plataformas que se sostienen. Es importante señalar que cuando esto no se puede cumplir (cuando se tercerizan servicios técnicos, especialmente servicios críticos vinculados a las prácticas que asisten y los datos que almacenan), se compromete el funcionamiento mismo de la institución en caso de que los términos de uso impidan, limiten o condicionen el acceso y uso de los servicios y los datos.

Son muchos los ejemplos de instituciones que han perdido acceso a información crítica (notas de estudiantes, comunicaciones oficiales, documentos de personal docente, producción propia, etc.) asociados, por ejemplo, a cuentas de correo inadecuadamente gestionadas, o plataformas de aulas virtuales tercerizadas sin respaldo de datos posible, entre otros ejemplos de prácticas a evitar y prevenir.

Particular interés reviste además la cuestión del resguardo de datos y privacidad de las personas usuarias de las plataformas, gobernados por políticas de consentimiento en el uso de datos, sobre las que tenemos un enorme trabajo que realizar en torno a las plataformas propias, y a la regulación del uso en plataformas externas con aval institucional.

- *Acerca de la protección de la privacidad: Daniel Solove “No tengo nada que ocultar y otros malentendidos de la privacidad”* <http://www.mediafire.com/?cyq88mny6j4uaah>

Tres ejes de problematización y propuestas

Presión de las comunidades para lograr que nuestras organizaciones educativas construyan plataformas públicas de calidad con lógicas públicas.

Integración de consorcios que desarrollen plataformas que den soluciones a necesidades concretas. En esto, Argentina se encuentra en excelente posición: tenemos disponibles todos los desarrollos del SIU, por ejemplo, incluyendo el Campus Virtual Interuniversitario. Sin embargo, es necesario contribuir colaborativamente a la mejora de la experiencia de usuario de algunas soluciones técnicas, que tienen serios problemas de usabilidad. En algunos casos, resulta más amigable mantener el CV en plataformas externas como LinkedIn de Meta que en el CVAr o en SIGEVA. No obstante, el CV que se requiere para financiación de proyectos, investigación o concursos exige el uso de estos sistemas, y tiene enorme potencial para extender ese esfuerzo hacia otras acciones vinculadas a la comunicación pública de la ciencia, o al propio cumplimiento de la Ley 26899 de repositorios institucionales de acceso abierto.

Uso prioritario de soluciones de software libre en las aulas: desde las instituciones del sistema público, entendemos que es necesario priorizar el uso de soluciones de software libre siempre que resulte posible -con fundamentos objetivos- para todas las mediaciones técnicas que se incorporen en los procesos de enseñanza. Esto excede los aspectos legales o económicos, para proponerse en su dimensión estrictamente pedagógica: software que puede ser compartido, estudiado y modificado es la herramienta más adecuada para enseñar. La cuestión de la diferencia con otros programas “que pide el mercado laboral” es una competencia que permite desarrollar una visión general sobre las herramientas y sus principios de funcionamiento, más allá de las interfaces de usuario de una empresa desarrolladora, o los flujos de trabajo propios de una suite de programas. Los fundamentos técnicos son prioritarios en la enseñanza: su comprensión permite versatilidad en el manejo de herramientas para el ejercicio profesional y promueve usuarios críticos en lugar de generar usuarios cautivos de una marca o empresa.

Diseño de los aspectos comunicacionales. En este sentido, entendemos la dimensión de la comunicación en las modalidades educativas mediadas técnicamente no solo como problema de transposición didáctica, sino como argamasa que cohesiona las comunidades de práctica involucradas: docentes, estudiantes, personal no docente. “La comunidad se comunica” y eso debe ponerse en valor, más allá de la modalidad de enseñanza.

En la UNVM se destaca la importancia de los tutores, que reponen algo de la comunidad que se construye de modo espontáneo en la presencialidad (“el pasillo”, la referencia personal). Se destaca la importancia de atender esta cuestión, siendo que “lo curricular y

la evaluación” está más consolidado. Los y las tutores cumplen una función socioafectiva, en el sentido de un tutor-par (se trata de tutores de trayectoria, no disciplinares, al menos no completamente disciplinares).

Retomando la cuestión de la comunicación, se reconoce que la discusión y divulgación de datos, argumentos y escenarios futuros es central para visualizar, comprender y debatir en torno a los procesos de plataformización en curso, para la modalidad de educación a distancia y para los nuevos modos de la presencialidad, tales como los que habilita la nueva normativa de educación a distancia 2599/23, aprobada con posterioridad a este taller.

Sobre educación a distancia e hibridación de modalidades de enseñanza

Los marcos regulatorios, en gran medida, dan forma a las prácticas. En educación a distancia, la RM 1717/04 originalmente y más recientemente la 2641/17 formatean de algún modo, una concepción de la educación a distancia basada en prácticas completamente asincrónicas, prescindiendo mayormente de encuentros sincrónicos y presenciales.

Existen otros modelos posibles, como el caso de las ingenierías de la Open University; el convenio entre UNPA e INTA que combina teóricos a distancia con presenciales en los laboratorios del INTA, o el caso de la carrera de Óptica y contactología (UNVM), de similar articulación entre formación a distancia y práctica en laboratorio presencial para citar ejemplos cercanos.

También es posible referir las iniciativas de hibridación de modalidades llevadas adelante por los institutos de formación docente en la provincia de Córdoba, con planes de estudio presenciales, bajo la forma de modalidad combinada (presencial/sincrónico) que se implementó a nivel de cada IFD con mínimos parámetros regulatorios comunes. Se refieren algunos problemas derivados de esa implementación (alfabetización digital de docentes y estudiantes, coordinación de acciones institucionales, capacitación docente e infraestructura digital), que obligaron a su revisión para una mejor coordinación de las propuestas.

Se debate sobre el lugar de la normativa para la modalidad a distancia: la norma no es el “corset” que le permite existir, existen razones de peso para que la modalidad de educación a distancia con sus peculiaridades en cada universidad existan, con creatividad, decisiones institucionales y procesos que la habilitan. Si la norma es sólo prescriptiva no resulta fértil para la innovación que podría dar respuestas a la diversidad de problemas que enfrentamos en un presente de transición.

Con relación a la experiencia de estudiar en la modalidad a distancia, se enfocan tres objetos de análisis:

1. Inserción política-ciudadana de los estudiantes de carreras universitarias de educación a distancia;
2. Formación social-educativa y ciudadana general;
3. Mirada metacurricular: el curriculum debe complementarse con otros aprendizajes de la experiencia universitaria, que son situados, necesarios e invisibles, y que podrían quedar relegados en las modalidades mediadas técnicamente (educación a distancia u otras que hagan uso intensivo de mediaciones técnicas para la enseñanza).

Se entiende que la modalidad presencial funciona porque no se trata simplemente de un/a docente hablando: es un dispositivo complejo que evolucionó durante siglos, que no puede reducirse a la lógica de las plataformas. No se reduce a las mediatizaciones elegidas: la hibridación no es una categoría que define la experiencia o las posibilidades de aprendizaje. En educación a distancia, la construcción de una comunidad de práctica es esencial, necesaria y estructurante de las experiencias propuestas.

Sin intención de redundar sobre la cuestión de la democratización del acceso a la educación superior, siempre presente en el diseño de propuestas de formación que optan por la educación a distancia, nos parece relevante problematizar su relatividad cuando se encuentra mediada por tecnologías que distribuyen y tercerizan la infraestructura: distribuyen la infraestructura de equipos y conectividad en los participantes de la comunidad educativa (principalmente estudiantes y equipos docentes) y tercerizan la infraestructura de servicios que permiten las interacciones en un marco institucional básico común: hablamos de aquellos servicios que las instituciones utilizan -usualmente contratados a proveedores externos- para ofrecer mediaciones como el aula virtual, las videoconferencias, correo, etc. con un cierto nivel de personalización e integración de la experiencia de los usuarios.

De esta conversación surge además la necesidad de reconocer y comprender las nuevas subjetividades de estudiantes, especialmente aquellas que transitaban la pandemia estudiando con modalidades remotas de emergencia, y que ahora se integran a los imaginarios sobre la educación a distancia, y las formas virtuales de la enseñanza de modo general. En muchos casos comentados, del grupo de los estudiantes surge con mucha frecuencia la demanda por virtualizar la enseñanza para resolver problemas prácticos de la gestión de la presencialidad (paros de transporte, costos de traslado, tiempos, superposición de actividades). En muchas de esas demandas predomina una homologación sin matices de la experiencia de la presencialidad con las mediaciones virtuales sincrónicas.

¿Cómo nos definimos en la institución, entonces, frente a la especificidad de la modalidad de educación a distancia? Este mismo sentido pragmático que predomina en la

demanda de virtualización, puede estar presente en la concepción institucional de la educación a distancia; esta puede entenderse como contenido digitalizado o, por el contrario, como comunidad de práctica. En este sentido, se refiere la necesidad de apoyar el trabajo docente más allá del currículo (los “contenidos”) para favorecer la apertura hacia conceptualizaciones diferentes, que experimenten con aquellos aspectos metacurriculares que hacen a la experiencia de estudiar en la universidad, incubando espacios para la vinculación interpersonal, promoviendo y apuntalando el trabajo en equipo mediado, o aquellos intercambios “para-académicos” que permiten el reconocimiento mutuo y la construcción de la pertenencia institucional. Por ejemplo, la promoción de la existencia de espacios libres de supervisión puede ser una vía: un grupo de mensajería que no incluya a autoridades ni docentes.

Los asuntos de la administración

En los procesos de virtualización de la enseñanza, existe una dimensión administrativa relevante, aunque en muchas ocasiones relegada frente al peso sustantivo de los procesos educativos en sí. Sin embargo, desde la perspectiva de análisis de este taller, y la reflexión sobre los procesos de plataformización en educación, la gestión institucional es un aspecto central para asegurar la calidad y la propia concreción -adecuada y conforme a normativas vigentes- de la enseñanza.

Con base en las reflexiones de Hebe Roig, proponemos recordar las características de los cursados “intensivos” y su peculiar comprensión del tiempo:

Tres modelos de cursado (ver Roig, 2023)

- *sincrónico con toma de asistencia*
- *a distancia, sin toma de asistencia*
- *presencial*

Se debe pensar en clave de combinación y que la heterogeneidad curricular y la modalidad sean sólo un rasgo y no necesariamente aceptar imposiciones normativas. Es importante dar previsibilidad a los estudiantes, respecto de cómo va a ser su experiencia educativa. Recuperar la experiencia de la pandemia no debe reducirse a “hacer lo que se puede”, sino tomar decisiones informadas y enriquecidas por la empiria.

Existen riesgos a considerar: el universo distópico en el que las universidades se reducen a ser instituciones de acreditación de aprendizajes que se obtienen en otros medios. Que la clase sin el cuerpo presente no sea la desaparición de la universidad en el sentido más amplio que hoy representa, la anarquía es el territorio en el que triunfa el mercado comecializando servicios educativos.

Referencias bibliográficas

Roig, H. (2023). *La presencialidad imperfecta del posgrado* [PDF]. Documentos para la gestión académica. Citep. <https://citep.rec.uba.ar/doc-para-la-gestion-academica/>

Solove, D. (2011). *No tengo nada que ocultar y otros malentendidos de la privacidad*. <https://blognooficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/nada-que-ocultar.pdf>

Taller

Taller ¿Diseñar recursos o diseñar experiencias?... ¿cuál es la cuestión en el escenario digital?

María Alejandra Ambrosino

Universidad Nacional del Litoral

m.alejandra.ambrosino@gmail.com

La propuesta del Taller interpeló los discursos tecnocráticos sobre los recursos digitales educativos. Se buscó compartir una metodología que supone un modo de pensar, imaginar y diseñar la enseñanza mediada por tecnologías como práctica cultural en un contexto socio-educativo interpelado por la agenda tecno-comunicativa.

Se problematizó sobre el oficio de enseñar en tanto práctica de diseño de experiencia y se recuperan las huellas de la configuración didáctica y la producción “discreta” de materiales didácticos, con vistas a un enfoque de diseño narrativo basado en la transmediación y conectividad. Temas centrales: Ambientes tecno-comunicacionales y recursos didácticos. Posibilidades y limitaciones de las tecnologías. Pertinencia según disciplinas, destinatarios y plataformas cognitivas. Casos potentes, experiencias de diseño y trayectorias de aprendices en espacios y tiempos mediatizados.

Taller

Introducción al uso de proyectos Wikimedia para la práctica educativa

Agustín Zanotti

UNVM/CIECS-CONICET

azanotti@unvm.edu.ar

Wikipedia es una enciclopedia libre, políglota y colaborativa, iniciada en 2001. Durante sus más de 20 años de existencia, ha mantenido el inagotable objetivo de reunir “la suma del conocimiento humano” en un espacio donde “todos puedan editar”. Para ello debió cubrir los principales contenidos y expandirse hacia distintos idiomas, experimentando mejoras continuas en su plataforma para ofrecer una experiencia cada vez más accesible.

Wikipedia es esencialmente una comunidad en línea. Es por ello que la motivación y la atracción de nuevos editores voluntarios son tareas fundamentales. La enciclopedia ha generado normas y principios, así como políticas que regulan el comportamiento de los participantes. En su conjunto, sientan las bases para construir un conocimiento que no pretende ser absoluto ni verdadero, sino justo, proporcionado y verificable (Wikipedia, 2023). Sobre estas bases se sostiene la calidad y confiabilidad de la enciclopedia.

A lo largo de los últimos años, desde el Programa de Estudios Circulación del conocimiento, comunicación y educación en la cultura digital, radicado en la UNVM, hemos realizado diversas actividades con comunidades educativas de nivel medio y superior en la provincia de Córdoba. Ello incluye la organización de editatones, eventos donde se editan artículos sobre temas específicos, y la creación de portales temáticos. Trabajamos contenidos sobre pueblos originarios, localidades del interior del país, biografías de científicos y mujeres Latinoamericanas (Aimar, Pagola y Zanotti, 2023). También generamos contenidos de derechos humanos en ocasión de la celebración de los 40 años de democracia en Argentina (Zanotti, en prensa).

Tal como sostiene Lorente (2020), “aprender con Wikipedia es escribir en Wikipedia”. Sagol (2022) se refiere al “buen uso” de la enciclopedia cuando los usuarios no son solo consumidores sino productores. Trabajando en la plataforma, se generan habilidades informacionales en la creación de contenidos y habilidades críticas a la hora de evaluar la calidad de la información y plantear argumentos hacia otros wikipedistas.

Durante el taller, los participantes aprendieron los fundamentos de Wikipedia, desde su importancia como fuente de información hasta los principios de edición colaborativa. Editar en Wikipedia o contribuir en alguno de sus proyectos hermanos como Wikimedia Commons o Wikidata, entre otros, permite alcanzar un gran impacto en términos de la visibilidad de los contenidos producidos. La enciclopedia presenta una serie de pilares y reglas que permiten la convivencia entre los usuarios. Conocerlas es importante para que los aportes persistan en el tiempo y no sean luego revertidos.

El taller tuvo como objetivo brindar una introducción práctica a la edición de Wikipedia y la participación en Wikiproyectos. Para ello, demostramos cómo crear un usuario, como iniciarse en el editor visual, como agregar enlaces, referencias o imágenes, entre otras cuestiones básicas.

En la medida en que los participantes tenían un primer acercamiento a la edición en Wikipedia, aprovechamos para compartir experiencias y pensar más en concreto en aplicaciones pedagógicas. Sabemos que incorporar estas dinámicas en el espacio de clase puede ser desafiante, y es necesario moderar ciertas expectativas. Por otra parte, este tipo de actividades puede generar interés y motivación en los estudiantes, aumentando el compromiso sobre ciertos temas abordados.

A modo de síntesis, el taller buscó empoderar a estudiantes y docentes para que se conviertan en editores activos de Wikipedia y aprovechen su potencial como recurso educativo.

Referencias bibliográficas

Aimar, L., Pagola, L. y Zanotti, A. (2021). Editatones y el abordaje de sesgos en Wikipedia en español. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 22(12), 66-83. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/32118>

Lorente, P. (2020). *El conocimiento hereje. Una historia de Wikipedia*. Paidós.

Sagol, C. (2022). Presentación. En L. Ferrante, A. Torres, P. Lorente y F. Guastavino. (Comps.), *Wikipedia, educación y derechos humanos*. EDULP.

Wikipedia. (2023). *Wikipedia: Punto de vista neutral*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Punto de vista neutral](https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Punto_de_vista_neutral)

Zanotti, A. (en prensa). Editatón 40 años democracia Córdoba. Edición en Wikipedia como práctica de extensión. *Cuadernos de extensión universitaria de la UNLPAM*, 8(1).

Taller

ChatGPT en el Aula: las 50 preguntas {prompts} indispensables para dar clases hoy

Pedro Hernandorena

pedro.hernandorena@gmail.com

Este taller ofreció a los docentes participantes la oportunidad de explorar y aplicar estrategias de uso del ChatGPT en la enseñanza práctica, utilizando y entendiendo la tecnología de procesamiento de lenguaje natural.

Contenido del Taller:

Introducción a ChatGPT: Comenzamos con una visión general de las capacidades y posibilidades de ChatGPT en el contexto educativo.

Exploración de los 50 Mejores Prompts: Los participantes aprendieron y practicaron 50 prompts seleccionados cuidadosamente que abordan diversas áreas y niveles educativos.

Casos de Uso en el Aula: Discutimos ejemplos concretos de cómo implementar estos prompts en el contexto de diferentes materias y niveles educativos.

Taller

Evaluar en tiempos de cultura digital

Paola Roldán

Universidad Nacional de Córdoba

paola_hernandorena@yahoo.com.ar

La evaluación en el aula es un tema que genera profunda controversia en el contexto educativo. Mucho más aún en los tiempos que nos están tocando atravesar donde los medios digitales transforman de manera profunda nuestra subjetividad y modos de ver el mundo. Pensar y encontrar modos posibles de hacer evaluación, se convierten entonces en una necesidad urgente de la agenda actual. La tarea de evaluar es parte indisociable de nuestra tarea de enseñar y supone poner en discusión ¿para qué evaluamos?, ¿para quién evaluamos?, ¿por qué evaluamos?, ¿qué evaluamos?, ¿cómo evaluamos?, ¿qué hacemos con los resultados de esas evaluaciones?

Nos interesó en este taller ofrecer un espacio de análisis sobre los modos de hacer evaluación en las escuelas. ¿Planificamos qué evaluar?, ¿qué decisiones tomamos sobre los contenidos a evaluar?, ¿qué saberes decidimos no evaluar?, ¿cómo diseñamos los instrumentos?, ¿cómo leemos los resultados de esos instrumentos?, ¿qué posibilidades ofrecen los medios digitales para pensar/diseñar las evaluaciones?

Taller

Pensamiento de diseño en Educación. ¿Cómo implementar pro/ectos de intervención?

Ignacio Aranciaga

Universidad Nacional de Entre Ríos - Universidad Nacional de la Patagonia Austral

aiaranciaga@gmail.com

Características del Pensamiento de diseño en Educación

El modelo pedagógico en el sistema educativo es un objeto que estructura la formación de los estudiantes y representa la cultura educativa de las instituciones que se plasman en proyectos dinámicos por las constantes transformaciones del contexto. La investigación basada en diseño que propone Reeves (2006) es un modo de construir conocimiento y materializar ideas en las instituciones con un marcado componente de diseño, con una orientación interdisciplinar que le da origen, siendo uno de los objetos la resolución de problemas, constituyéndose una opción metodológica válida para los proyectos de intervención basada en el pensamiento de diseño.

Se entiende aquí diseño como la transformación desde una situación conocida, considerada problemática por alguna de las partes interesadas, a una más deseable.

El valor de la metodología del pensamiento basada en diseño debe ser fundamental en la práctica educativa, para mejorar la intervención tanto pedagógica pero también de la intervención desde la gestión. En este sentido el Design-Based Research Collective (2003) señala áreas en las que la metodología de investigación basada en diseño presentan mayores perspectivas:

- Explorar las posibilidades para crear entornos nuevos de enseñanza y de aprendizaje.
- Desarrollar teorías de instrucción y aprendizaje basadas en el contexto
- Avanzar y consolidar el conocimiento sobre diseño didáctico
- Incrementar nuestra capacidad para la innovación educativa

La metodología basada en diseño educativo es un tipo de pensamiento en la que el desarrollo iterativo de soluciones a complejos problemas educativos, como ser la construcción de modelos pedagógicos, proporcionan los fundamentos del conocimiento

y la intervención educativa. Las soluciones a dichos problemas pueden ser: los productos educativos (materiales multimedia; prácticas de formación profesional presencial); los procesos (estrategia de apoyo al estudiante en la bimodalidad); los programas (contrato pedagógico que establece las bases didácticas de la enseñanza); las políticas (estrategia educativa organizativa tecnológica e institucional para la carrera) (McKenney & Reeves, 2012).

Pueden mencionarse distintos motivos para la iniciación y puesta en marcha de Pensamiento en diseño para los procesos de intervención. Primero, supera los enfoques tradicionales con su foco en el conocimiento descriptivo, proporcionan pocas especificaciones y soluciones útiles para el diseño y desarrollo de una variedad de problemas de educación. El desafío más grande para los educadores que aborden el pensamiento de diseño es probablemente cómo hacer frente a las múltiples incertidumbres en sus tareas complejas y en contextos muy dinámicos. Si buscan las herramientas de la investigación para reducir esas incertidumbres, suelen enfrentarse a frustraciones de diversa índole: las respuestas son demasiado cercanas para ser significativas, demasiado superficiales para ser instrumentales, demasiado artificiales para ser relevantes, y con frecuencia, llegan demasiado tarde para ser aplicables.

Por último el Pensamiento de diseño en educación representa no sólo una metodología de investigación e intervención, sino también una perspectiva epistemológica en relación con la construcción de conocimiento acerca del aprendizaje, la enseñanza y el cambio educativo (Pinto, 2012). En este sentido no es posible diseñar el aprendizaje para los estudiantes pero sí diseñar estrategias y actividades que colaboren con ellos a aprender. Por lo tanto, se debe diferenciar entre aquello que se diseña y, por otro lado, las estrategias y actividades en que se implican los estudiantes que son a través de las que se posibilita el aprendizaje.

La actividad recursiva, reflexiva y participativa en un proceso de diseño e intervención permite a los educadores participar completamente del proceso de revisión y reformulación de la metodología del Pensamiento de diseño y la estructura del método de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación: ADDIE.

Referencias bibliográficas

McKenney, S & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.

Pinto, L. (2012). *Investigación de diseño, apuntes conceptuales Cátedra Fundamentos de*

Tecnología Educativa. FfYL-UBA. Buenos Aires (Manuscrito no Publicado).

Reeves, T., Herrington, J. & Oliver, R. (2002, julio). *Authentic activities and online learning, in Quality Conversations*, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia.

Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational designresearch* (pp. 86–109). Routledge.

Taller

Leer / jugar en pantalla: taller de ficciones digitales

Melisa Maina

Universidad Nacional de Córdoba - CONICET

melisa.maina@gmail.com

Valentín Basel

Universidad Nacional de Córdoba - CONICET

valentinbasel@gmail.com

La relación entre la tecnología y las infancias ha alcanzado un amplio debate en los últimos años, especialmente a partir de la llegada de los dispositivos móviles a los hogares. En el campo de la literatura infantil existe un espacio en constante auge y que ha sido impulsado por la evolución de los dispositivos digitales en los últimos años, nos referimos a la literatura infantil y juvenil digital, denominada LIJD. Aquí recuperamos este objeto cultural para pensar en un espacio fructífero entre Literatura y TIC para potenciar aprendizajes en relación a la cultura digital. Observamos que se plantean dos grandes nudos problemáticos en relación a la incorporación de ficciones digitales en educación. Por un lado, el acceso a este tipo de producciones culturales en Iberoamérica no está garantizado y por otro, el reemplazo de la lectura literaria por la ficción digital podría distorsionar la fruición estética en función del soporte.

A partir de estas construcciones teóricas la dinámica del taller se organizó de la siguiente forma: armamos un laboratorio tecnológico en una de las aulas de la Universidad, para que los participantes pudieran contar con al menos una computadora cada dos personas.

En una primera instancia propusimos la revisión del término literatura infantil digital, sus derivas y conceptualizaciones. Exploramos diversas ficciones digitales entre ellas: *A Duck has an adventure* y *The Empty Kingdom* de Merlin Goodbrey. Luego presentamos *Hipolito, mi perro dragón* (una ficción digital creada por nuestro laboratorio interdisciplinar Mitani). Esta es una hiperficción explorativa que remite a los libros de la colección *Elige tu propia aventura*, publicados en Argentina por Editorial Atlántida. De esta forma, se despliegan al menos cuatro historias con diferentes itinerarios y finales según la decisión que tome el lector dentro de una serie de posibilidades. La estructura narrativa recupera

otras obras literarias en relación con sus personajes, por ejemplo: en la historia se establece un vínculo con Falkor de La historia sin fin de Michael Ende. También se puede explorar un mapa que ofrece diferentes interacciones con el lector.

Esta ficción utiliza RenPy, un motor de videojuego de software libre. En relación a los videojuegos es un producto novedoso porque el acento no está puesto en las acciones, ni en la competencia sino en la comprensión de sentido y en la trama. Con respecto a otras piezas de ficción digital es original y está adaptada a los requerimientos de contenido del sistema educativo nacional. A continuación, experimentamos diversas producciones, entre ellas La Reconquista de portal Educ.ar (Una aventura conversacional de aventura basada en la primera invasión inglesa en la Buenos Aires de 1806). A partir de ese recorrido, desmontamos la realización de una ficción digital para revisar diferentes aspectos que componen el ecosistema digital. Finalizamos con taller colaborativo de trabajo con el motor Twine, un recurso abierto para crear historias conversacionales. El grupo de participantes era heterogéneo con estudiantes y profesores de las carreras del profesorado en Lengua y Literatura y del Profesorado en Inglés. Se mostraron muy activos y predispuestos a trabajar con la propuesta presentada.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Bernabé, Y. (2007). Software libre en educación. Tecnología educativa. McGraw-Hill.
- Chavarría, J.V. (2011). Software libre, alternativa tecnológica para la educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.15517/ai.e.v5i2.9150>
- Callois, R. (1958). Teorías de los juegos. Seix Barral.
- Maina, M., y Basel, V. (2023). Leer y jugar en pantalla: ficción digital y su potencialidad en educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34/67 (ene-abr). <https://doi.org/10.33255/3467/1527>
- Educ.ar (2023). *¡Aventura conversacional! Otros modos de repensar la enseñanza y el aprendizaje a través del juego*. <https://www.educ.ar/recursos/158844/aventura-conversacional-otros-modos-de-repensar-la-ensenanza>

Taller

Inteligencia Artificial. En la Búsqueda de Información Científica en Cursos de Instituciones de Educación Superior

Sonia Soderó

Iván Antón

Daniel Romero

Juan A. Gili

Universidad Nacional de Villa María

jagili79@gmail.com

Este taller se centró en cómo la Inteligencia Artificial (IA) podría ayudar en la búsqueda de información científica, especialmente en el ámbito de la educación en instituciones de nivel superior. Los participantes se presentaron como directivos y docentes de nivel medio/superior; directivos de ministerios de educación; etc. y manifestaron su interés por la propuesta del taller, a pesar de que ninguna institución a la que representaban tenía una recomendación sobre su uso. Los participantes tenían escasa información respecto a su definición, limitaciones y usos en todos los casos. La mayoría había intentado explorar acerca de IA chequeando respuestas a preguntas conocidas.

El taller tuvo tres objetivos principales: familiarizar a los participantes con las aplicaciones de IA más utilizadas en la actualidad, como ChatGPT, Bing, ChatPDF, proporcionar habilidades prácticas para utilizar estas herramientas, y fomentar el pensamiento crítico sobre las ventajas y desventajas de la IA. Los participantes manifestaron su desconocimiento acerca del alcance y uso de estas herramientas, más allá de la heterogeneidad entre los participantes sobre su predisposición para la adopción e implementación de IA en la práctica docente, así como gestión de las instituciones educativas.

Para responder a los objetivos planteados en una primera sesión introdujeron los conceptos básicos de IA y sus aplicaciones en el campo de la enseñanza de nivel superior. Luego se procedió a debatir cómo la IA podría ayudar a obtener y procesar información científica, con una demostración práctica del uso de estas herramientas. Se utilizó la herramienta online mentimeter, para consultar a los participantes acerca de los retos y desafíos que presenta el uso de IA en las instituciones de educación superior: esta

encuesta puso en evidencia como aspecto principal "la ética", seguido de aspectos diversos como "autoría", "evaluación de estudiantes", "definiciones curriculares", "reflexión crítica", entre otros.

Además, se consultó sobre su percepción acerca de las oportunidades y/o fortalezas, lo que mostró como aspecto destacado la "facilidad" de su uso, seguido de "comodidad", "agilidad", "tiempo", "simplificación", entre otros.

A partir de lo planteado en los ítems anteriores por los participantes se dio lugar a un debate centrado en las implicancias éticas del uso de IA en la educación superior, con diversos cuestionamientos. Como, por ejemplo: "¿puede considerarse que un autor no humano contribuya a la creación de conocimiento?", arrojó una posición equitativamente dividida entre los que consideraban que "sí" y los que "no lo sabían". Indicando una aceptación de la herramienta IA como asistente-generator de contenidos educativos, al menos entre los participantes del taller.

Conclusiones del taller

La principal preocupación es la falta de preparación en el tema y los aspectos éticos implicados en su uso. Lo que más se cuestionó es cómo comenzar a trabajar en instituciones en las cuales aún no existe reglamentación al respecto para vincular esta herramienta con la práctica docente, incluyendo la evaluación de los cursos. Se logró visualizar con mayor facilidad su aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje que a cuestiones administrativas o de gestión dentro del ámbito académico. Consideramos que este espacio pudo aportar al debate respecto de la incorporación de la IA en el ámbito de la educación superior, con un sentido de análisis o reflexión crítica sobre la misma.

Referencias bibliográficas

Holden Thorp, H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science* 379, 313-313. DOI:10.1126/science.adg7879

Liu, B. L.; Morales, D.; Roser-Chinchilla, J.; Sabzalieva, E.; Valentini, A.; Vieira do Nascimento, D.; Yerovi, C. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. ED/HE/IESALC/IP/2023/27. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa

Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior : guía de inicio rápido. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Francia. ED/HE/IESALC/IP/2023/12. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>

UNESCO (2021). Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. Francia. SHS/BIO/REC-AIETHICS/2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>

Taller

Bibliografías en acceso abierto, una alternativa posible

Paula Fernández

Universidad Nacional de Villa María

paufern@gmail.com

En un mundo cada vez más digitalizado, el acceso abierto a la información es esencial para democratizar el conocimiento. Nuestro taller de Bibliografías en Acceso Abierto tuvo como objetivo capacitar a académicos, investigadores y estudiantes en la creación y uso de bibliografías en línea, fomentando la colaboración y el acceso libre a recursos académicos.

El taller se desarrolló en tres módulos:

1. Fundamentos del Acceso Abierto: Comprensión de los principios y beneficios del acceso abierto, incluyendo la importancia de la difusión global de la información académica. Esta primer instancia, fue abordada en el aula virtual
2. Licencias libres y la relación con los repositorios
3. Exploración del Sistema Nacional de Repositorios, repositorios temáticos, Biblioteca electrónica de Mincyt, la Referencia y Open Air.
4. + simple + Info, presentación de otros espacios donde se pueda acceder a información libre o no que se pueden usar en las carreras a distancia (Bidi y Bibliotecas digitales)

El taller fue práctico e interactivo, combinando presentaciones con ejercicios prácticos. Los participantes pudieron aplicar lo aprendido en sus propios proyectos de investigación.

Objetivos

- Adquirir habilidades clave en la gestión de bibliografías y la promoción del acceso abierto.
- Fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos.
- Contribuir a la democratización de la información académica.

Taller

Co-evaluación con rúbricas, utilizando el complemento CoRubrics

Carolina Grisel Montes

Instituto de Educación Superior Centro de la República "Dr. Á. D. Márquez" - Universidad Nacional de Villa María

montescarolina@gmail.com

Marcel Pochulu

Universidad Nacional de Villa María - Universidad Tecnológica Nacional

marcelpochulu@gmail.com

En este taller, trabajamos con CoRubrics, un complemento para la planilla de cálculos de Google Drive, el cual ofrece la posibilidad de generar coevaluaciones entre estudiantes de manera simple y dinámica. El taller estuvo pensado para trabajar en dos etapas. En la primera, se creó de manera grupal la rúbrica utilizando inteligencia artificial y luego, en un segundo momento, se la utilizó en el complemento CoRubrics y aquí los/as asistentes participaron en el rol de estudiantes coevaluando (de manera ficticia) al grupo para ver cómo funciona el complemento.

Contenidos desarrollados:

Armado de una rúbrica con ayuda de IA, qué es CoRubrics y cuáles son los beneficios de utilizarlo, cómo instalar el complemento, paso a paso para su utilización. Ejemplos de uso presencial y virtual.

Taller

Aplicaciones de ChatGPT en la Enseñanza / Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Verónica Pellegrino

Universidad Nacional de Villa María

veronica.pellegrino@gmail.com

Sandra Mattalía

Universidad Nacional de Villa María

sandramattalia@gmail.com

Javier Cingolani

Universidad Nacional de Villa María

cingolani.javier@gmail.com

Este taller, en formato teórico-práctico y centrado en el enfoque comunicativo, estuvo dedicado a explorar las aplicaciones de ChatGPT en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se abordaron sus capacidades para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes como su potencial para diseñar materiales didácticos y colaborar con la tarea docente.

Los participantes aprendieron estrategias efectivas para usar ChatGPT para la práctica de las cuatro macrohabilidades lingüísticas. A través de actividades interactivas, experimentaron en tiempo real cómo esta herramienta puede mejorar la experiencia de aprendizaje.

Este taller proporcionó a los participantes una comprensión completa de cómo utilizar ChatGPT en la enseñanza de idiomas. Les equipó con estrategias prácticas para mejorar la calidad de la enseñanza, incluyendo el diseño de actividades de conversación simulada, el uso de ChatGPT como tutor virtual y la generación de textos auténticos en el idioma objetivo. Además, los invitó a considerar de manera crítica los aspectos éticos relacionados con esta tecnología en la educación.

Referencias bibliográficas

Estupiñán Ricardo, J., Leyva Vázquez, M. Y., Peñafiel Palacios, A. J., & El Assafiri Ojeda, Y.

- (2021). Inteligencia artificial y propiedad intelectual. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S3), 362-368.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45.
- Koraishi, O. (2023). Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment. *Language Education & Technology (LET Journal)*, 3(1), 55-72.
- Okaibedi Eke, D. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, April 2023, 100060, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- UNESCO. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide*. Document code: ED/HE/IESALC/IP/2023/12

Taller

Infancias / literatura desde una perspectiva de género en la educación infantil. Desafíos / tensiones para la ampliación de derechos

Karina Suarez

Jardín Deodoro

karinasuarez37@msn.com

Liliana Simari

Colectivo de educación inicial Córdoba

lilisimari@hotmail.com

Melisa Maina

Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla - CIECS-Universidad Nacional de Córdoba - CONICET

melisa.maina@gmail.com

Este taller propuso una aproximación a los aportes del libro *Infancias y literatura desde una perspectiva de género en la educación infantil*. Este libro reúne interrogantes, reflexiones, prácticas y conceptualizaciones sobre la construcción sociocultural del género y su impacto en las infancias.

Desarrolló un espacio de encuentro entre profesoras y estudiantes de Educación Inicial, pensando en la idea de círculos de aprendizaje de Paulo Freire, donde pudimos compartir “en círculo” algunas conceptualizaciones -desde la práctica- que realizamos en el libro, para poder luego dividimos en pequeños grupos para trabajar sobre tres itinerarios de lectura.

Vivenciamos en ese trabajo en grupos, el hilo delgado y bello del encuentro, la lectura de cuentos, el juego, las experiencias estéticas, el acercamiento al conocimiento del ambiente, la animación a la lectura y tantas otras experiencias necesitan ser garantizadas cotidianamente en un entramado de diálogos entre chicos y grandes en los contextos de educación inicial.

¿Qué aconteció en ese círculo de lectura entre futuras educadoras de las infancias tempranas? Parafraseando a Emilia López (2018), en el origen no estuvo la palabra sino la voz, el canto, la entrega. En este sentido, propiciamos que se escuchen todas las voces,

cantando juntxs y entendiendo la entrega como ese compartir entre pares que saben solo una parte y no el todo y descubren juntxs al deseo como sostenedor de prácticas humanizantes. Les propusimos unir nuestras voces y pensar propuestas, actividades, ideas que promuevan el juego, la elaboración de objetos lúdicos, las actividades de animación a la lectura, las narraciones, los recorridos por la música, la literatura, la expresión corporal. En este caso particular, transversalizando miradas desde la perspectiva de género.

La dinámica del encuentro se estructuró de la siguiente manera. En un primer momento se presentó el libro con algunas primeras conceptualizaciones. Luego se realizó un trabajo en pequeños grupos sobre tres itinerarios de lectura. Los itinerarios de lectura con sus respectivos corpus de libros fueron:

Itinerario 1: ¿Las tareas de la casa son cosa de todos/as?

Corpus: *El Libro de los cerdos* de Anthony Browne y *La esposa del conejo blanco* de Gilles Bachelet.

Itinerario 2: Las cosas que nos gustan y nos hacen bien, ¿les tienen que gustar a todxs?

Corpus: *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte* de Magali Le Hockey; *El vestido de mamá* de Dani Umpi y Rodrigo Moraes y *Ferdinando, el toro* de Munro Leaf.

Itinerario 3: Encontrarnos con hadas y brujas desde otro lugar ¿De dónde vinieron? ¿Hay buenas y malas?

Corpus: *Genealogía de una bruja* de Benjamin Lacombe, *La escoba de la viuda* de Chris Van Allsburg, *La bruja y el espantapájaros* de Gabriel Pacheco y *Babayaga* de Rebecca Dautremer.

Al finalizar realizamos un plenario para compartir impresiones, interrogantes, reflexiones, emociones y soltamos hilos para nuevas conceptualizaciones. Cabe destacar que los itinerarios de lectura son propuestas de recorridos con libros de literatura que pueden ayudar a repensar e interpelar estereotipos y prejuicios adscritos al sexo y al género, con la intención de crecer en libertad. En este sentido, los diferentes grupos de futuras profesoras en Educación Inicial, junto a profesoras de la formación docente, compartieron las experiencias de lectura disfrutadas a partir de las obras, poniendo en discusión dichos estereotipos, destacando la estética y la ética propuesta por la selección literaria, imaginando posibles prácticas junto a lxs niñxs y compartiendo sus proyecciones en el aula construidas en colectivo, a partir de estos itinerarios.

Referencias bibliográficas

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.

Butler, J. (1997). *Lenguaje, Poder e Identidad*. Síntesis.

López, E. (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Editorial Lugar.

Simari, L., Maina, M., Tutor, M., Suárez, K. (autoras). Bonza, A. (ilustradora). (2023). *Infancias y literatura desde una perspectiva de género en la educación infantil. Desafíos y tensiones para la ampliación de derechos*. Homo Sapiens.

Taller

Materiales educativos abiertos en la enseñanza: Herramientas para la construcción didáctica libre en H5p

Ma. Belén Uanini

Universidad Nacional de Córdoba

belen.uanini@gmail.com

La intención del taller fue acercar algunas nociones básicas en relación con los materiales educativos abiertos, sus potencialidades e interrogantes al momento de hacerlos parte de una propuesta docente. Las condiciones y materialidades contemporáneas en los procesos de enseñanza y aprendizaje habilitan a desafiarnos en formatos y lenguajes diversos para comunicar y publicar saberes didácticos. H5P, en tanto que herramienta de construcción de materiales interactivos, permite crear y compartir recursos que pueden integrarse a diversas acciones pedagógicas. En el taller se promovió la exploración y producción en algunos de los formatos posibles que ofrece el banco de contenidos de esta herramienta.

Taller

Creación de contenidos sin barreras de acceso en nuestras aulas virtuales

Iris Fernández

Universidad Nacional de José C. Paz

irisfernandez@gmail.com

Mailen Marilyn Turletto

Universidad Nacional de Villa María

mayturletto@gmail.com

Durante el taller trabajamos principios básicos de la creación de contenidos sin barreras de acceso, teniendo en cuenta como base el principio del acceso universal.

Este principio se basa en el hecho de que crear contenidos accesibles no significa que el material sea pensado únicamente para personas con discapacidad o diversidad funcional. Por el contrario, se trabaja cumpliendo los estándares que permiten que cualquier persona con un dispositivo antiguo, con mala conectividad, con miopía, daltonismo, un dolor en las articulaciones o a quien no le funciona correctamente el mouse, pueda acceder al contenido.

Clarificando el concepto de acceso universal, enumeramos una serie de ejemplos de problemas de acceso temporales y permanentes. Por ejemplo, una estudiante que accede a una clase sincrónica en la computadora de una biblioteca silenciosa, sería beneficiada por el subtítulo. Otro ejemplo sería el de una persona que por tener un brazo enyesado no puede utilizar el mouse, y necesita que pueda navegarse un sitio a través del teclado, al igual que alguien que tiene un solo brazo.

Para que exista acceso universal es necesario que los contenidos cumplan con cuatro principios:

- Todo el contenido debe ser perceptible, es decir que debe haber texto alternativo en las imágenes (para quien no puede ver), subtítulo en los videos (para quien no puede escuchar), etc.
- También debe ser operable, lo cual hace referencia a que pueda manejarse con cualquier dispositivo de apoyo la totalidad del contenido. Por ejemplo, una persona que utiliza un mouse por soplido debe poder utilizar un sitio web para tramitar su nuevo DNI, desde el comienzo hasta el final del proceso.

- Comprensible, es decir que no debe tener vocabulario excesivamente técnico o ayudas codificadas. Un caso típico es el del "error 404", que no significa nada para una persona sin formación. En su lugar podría haber un mensaje que fuera algo similar a "Sitio web no encontrado, por favor vuelva a mirar la dirección para saber si está correctamente escrita".
- Robusto, lo cual hace referencia a un contenido bien codificado, compatible con los distintos dispositivos que se utilizan, y sin fallas que impidan su correcta utilización.

En una segunda parte, se trabajaron específicamente las características que debe tener un contenido para ser accesible para personas con discapacidad auditiva, puntualmente en cuanto a al subtulado como elemento clave para la accesibilidad audiovisual. Un subtulado de calidad es aquel que se ciñe a las pautas establecidas por dicha norma y que abarca diferentes aspectos, como pueden ser el visual o el temporal. Dado que algunas personas no podrán escuchar el contenido o verlo, es importante facilitar subtítulos o una transcripción. ¿Cómo se hace? Pueden incorporarse los subtítulos en un video automáticamente desde youtube o incorporar la transcripción del audio disponible para descargar en un archivo adjunto.

Dialogamos acerca de opciones para la desgrabación automática, y subtulado propio en aplicaciones como Google Meet y Zoom, aplicaciones de las más empleadas en videoclases o videoconferencias, y para poder grabar incluido los subtítulos, la aplicación Loom. Remarcamos la importancia siempre conocer el grupo a quien va dirigida una clase o encuentro, o mejor aún, diseñar dichas instancias desde el enfoque DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). Recorrimos las Pautas de accesibilidad al contenido web (WCAG) 2.2, que cubren una amplia gama de recomendaciones para hacer que el contenido web sea más accesible para personas con discapacidad, incluidas adaptaciones para ceguera y baja visión, sordera y pérdida auditiva, movimiento limitado, discapacidades del habla, fotosensibilidad y combinaciones de estas, y algunas adaptaciones para discapacidades de aprendizaje y limitaciones cognitivas. Estas pautas abordan la accesibilidad del contenido web en computadoras de escritorio, portátiles, tabletas y dispositivos móviles y haría que el contenido web sea más utilizable para usuarios en general.

Un tercer momento del taller consistió en la aplicación de los contenidos trabajados en un aula virtual en Moodle, viendo cómo evaluar el contraste de colores, cómo configurar texto alternativo en imágenes, cómo publicar el texto marcado semánticamente utilizando encabezados de distinto nivel y otras funciones del editor de texto. Durante el encuentro, surgieron diálogos, interrogantes y reflexiones valiosas respecto a pensar la educación y las tic en contextos diversos. Se lograron reconocer situaciones cotidianas en las que no se garantiza la inclusión y accesibilidad real, y problematizar respecto a qué ocurre con

la educación a distancia y los medios digitales, finalizando en reflexiones referidas a la posición que asumimos frente a estos desafíos como docentes.

Referencias bibliográficas

Alain, L. y Vejarano, R. (2016). Alternativas tecnológicas para mejorar la comunicación de personas con discapacidad auditiva en la educación superior panameña. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 219-235.

Altamirano Fernández, A. J. (2018). *Hipoacusia en las TIC y APP: diversidad funcional: el siguiente paso a la inclusión*. (Trabajo de Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Beltrán, A. (2021). *Accesibilidad en entornos virtuales*. <https://aulaabierta.info/accesibilidad-y-educacion-virtual/>

Muñoz, O. y Montoto, O. (2024). *Accesibilidad Web. WCAG 2.2 de forma sencilla*. https://olgacarreras.blogspot.com/2024/02/libro-accesibilidad-web-wcag-22-de.html?fbclid=IwAR3tp6vxxkZBBE4_Q2dc1a3o8KpDrcDpNF2vOwfnLn_gdHYKnAf2IYL8dTUE

Servicio de Información sobre Discapacidad. (2002). Libro verde de la accesibilidad en España: diagnóstico de situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/libro-verde-de-la-accesibilidad-en-espana-diagnostico-de-situacion-y-bases-para-elaborar-un-plan-integral-de-supresion-de-barreras/>

Taller

Bibliografías en acceso abierto / derechos de autor en educación

Florencia Ceva

Universidad Nacional de Córdoba

florenciaceva50@gmail.com

La propuesta del taller fue acercar algunas respuestas a problemas prácticos vinculados con la creación y publicación de saberes culturales en relación a la gestión de derechos de autor. Además, dar cuenta de la complejidad de un escenario cambiante, en el cual predomina una fuerte disociación entre el marco legal vigente y las prácticas cotidianas de las personas que requieren para desarrollar sus actividades académicas

Temas abordados en el taller:

- Presentación de la problemática referida a las nociones, mitos y realidades sobre el derecho de autor y la ley de propiedad intelectual en Argentina.
- Abordaje de los materiales educativos abiertos, particularidades y notas distintivas.
- Licenciamiento abierto, a partir de las licencias Creative Commons.
- Recorrido por los repositorios y bancos de contenidos libres que se pueden recuperar para la creación de producciones propias, indagando en los permisos de usos de los mismos.

Objetivos:

- Abordar la problemática de los derechos de autor en la producción de materiales educativos abiertos.
- Promover el intercambio de saberes, prácticas y experiencias entre docentes.
- Contribuir a la democratización y acceso libre del conocimiento académico.

MESAS PRESENCIALES

Relatoría de mesa

Mesa 1. Eje 1. A: Prácticas / experiencias de formación

Marisel Somale

Universidad Nacional de Villa María

mariselsomale@unvm.edu.ar

Las siguientes preguntas funcionaron como disparadores para el diálogo y la reflexión desde la propuesta que cada ponente presentó en el FIPED 2023: (1) Sobre el trabajo colaborativo docente-estudiante, docente-docente, docente-institución ¿qué papel juega el trabajo colaborativo y qué importancia tiene en cada uno de los trabajos (innovaciones, experiencias e innovaciones) presentados aquí? (2) ¿De qué manera podemos ayudar a los/as estudiantes a ser más autónomos/as de modo que puedan insertarse en la sociedad del siglo XXI en la que se espera que se desempeñen como ciudadanos/as globales que cuenten con juicio crítico y competencias digitales e interculturales?

En primer lugar, en una de las presentaciones se describe la experiencia educativa de transición de las clases de nivel superior de modalidad presencial a virtual en el que fue necesario el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes para participar de las clases virtuales. Sin ese trabajo colaborativo el proceso de enseñanza-aprendizaje no habría sido posible. La facultad (Bahía Blanca) arranca la presencialidad con puertas abiertas a la hibridación, en particular con el espacio curricular Informática para Ingeniería Civil. Es de destacar que se observó mejor participación de los/as estudiantes en la virtualidad. Hubo necesidad, además, de repensar las actividades de la virtualidad para adaptarlas a la presencialidad. Los/as docentes se acostumbraron a hacer videos y los/as estudiantes se acostumbraron a la clase grabada. En el período pre-pandemia los/as estudiantes no se mostraban tan autónomos como en las clases virtuales durante la pandemia. En este contexto se destaca la competencia centrada en el estudiante. El uso de la gamificación, el juego en el aprendizaje, fue y sigue siendo muy bien recibido entre el estudiantado que disfruta desempeñando diversos roles. La plataforma virtual, que en años anteriores a la pandemia era considerada como un “cementerio de pdfs”, fue el medio a partir del cual los/as estudiantes pudieron contar con actividades y material para apropiarse de los contenidos del espacio curricular y desarrollar diversas competencias.

En otro orden, en un ensayo sobre el significado de ser docente (UFES, Brasil), se

destaca el trabajo continuo de reflexión sobre las prácticas pedagógicas que asumen diferentes sentidos según la experiencia transitada y los diversos objetos relacionados con el acto de enseñar. Se subraya tanto la formación docente como los cursos de formación de docente rural, la territorialidad y la investigación docente. El trabajo en investigación permite no solo ofrecer información a docentes de escuelas multigrado sobre temas de multiculturalidad y campesinado en los procesos educativos, sino también promover procesos de socialización de docentes en contextos rurales. Se estimula así llevar adelante una educación liberadora, que brinda posibilidades, en línea con la filosofía de Paulo Freire.

Por otro lado, una investigación sobre la estimulación en el aprendizaje autorregulado, un equipo de investigación de la UNVM centra su atención en el fomento del compromiso agéntico y la enseñanza de estrategias de autorregulación entre estudiantes de primer año del Profesorado en Lengua Inglesa. Destacan que el compromiso estudiantil y el rendimiento académico están íntimamente relacionados. A mayor compromiso, mayor involucramiento y por consiguiente, mejor rendimiento. Surge el interrogante ¿Qué acciones de los estudiantes que persisten pueden enseñarse a los que permanecen? Hay reflexión permanente entre los/as integrantes del equipo en cuanto al uso de estrategias de autorregulación estratégica. Así, se tratan de fomentar aquellas estrategias características del aprendizaje autorregulado: iniciativa personal, control, perseverancia y habilidad para el cambio. Uso de estrategias de manera consciente, autoevaluación, formulación de metas. Cada uno/a va a desarrollar sus propias estrategias, pero hay un fuerte desarrollo de estrategias a nivel social: pedir ayuda, establecer vínculos con el/a docente, tienen que ver con el aprendizaje autónomo. Se busca que el estudiante se comprometa con las materias de su carrera y de otras. Se desmitifica así el aprendizaje pasivo.

En relación con el aprendizaje mutuo y las actividades compartidas, que hacen al trabajo colaborativo, es menester destacar la experiencia de una estudiante de Catamarca que realiza su práctica docente en un contexto de encierro. Se trata de rescatar la intervención del teatro en el contexto de la cárcel. Se trabajó con el género teatro del absurdo a la vez que se trataron temas como la soledad, la desconexión social, la búsqueda de la libertad. Se concreta la intervención, la experiencia de la residente fue una forma de aprendizaje diferente. El arte puede llegar a contextos que los programas de formación docente no siempre suelen contemplar.

Finalmente, se describe una experiencia de virtualidad y presencialidad y el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de Profesorado de Educación Primaria. Este trabajo que surge desde la UNVM hace un fuerte énfasis en el trabajo colaborativo para el diseño de material en distintos formatos. Se ofrecen herramientas para el trabajo

colaborativo. Se espera que los/as estudiantes sepan no sólo cómo funciona y cómo llevar adelante un trabajo compartido en un documento en Google drive, sino también que conozcan que deben respetar los derechos de autor, que sepan diseñar presentaciones en Power Point, entre otras actividades. Los/as docentes de los distintos niveles deben incorporar Estos contenidos deberían incluirse en todos los niveles del sistema educativo. Para ser docentes actualizados se deben tener en cuenta muchos aspectos al momento de diseñar programas. El rol docente como curador, la curaduría y estar actualizados/as es una tarea constante. El/la estudiante se nota mucho más autónomo/a durante y luego de la pandemia, de manera sorprendente.

Experiencia

Transición entre varias modalidades educativas en una asignatura de primer año de la Universidad

Verónica L. Vanoli

Facultad Regional Bahía Blanca, Universidad Tecnológica Nacional

vvanoli@frbb.utn.edu.ar

Como es de público conocimiento, en marzo del año 2020 todas las instituciones educativas se vieron obligadas a trasladar sus clases presenciales a una modalidad de dictado virtual por motivo de la emergencia sanitaria producto del COVID-19, donde se tuvieron que reconfigurar las clases para lograr su continuidad de la mejor manera posible. En el caso particular de una comisión de la asignatura Fundamentos de Informática, dictada en las carreras Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica, correspondientes a la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional, desde el año 2009 ya realizaban clases con el uso de un EVEA (Castañeda y Lopez, 2007). Por ello, este entorno permitió que el cambio no resultara tan drástico. Incluso a partir del año 2013 se implementó una modalidad semipresencial en un tema de la asignatura que incluía material digital de lectura, tres trabajos prácticos y una actividad de foro para consulta; al año siguiente se incorporó un videotutorial como apoyo al material de lectura y al consiguiente año, como refuerzo teórico, se presentó una nueva actividad de cuestionario obligatoria como metodología de autoevaluación. Por lo cual, en la virtualización forzada, se mantuvieron los recursos y actividades incluidos en el EVEA (archivos, enlaces, páginas, encuestas, cuestionarios, foros y tareas), pero se mejoró la organización y secuencialidad del material para que las y los estudiantes pudieran reconocerlo rápidamente. Asimismo, vale destacar que a los medios de comunicación que se venían utilizando con anterioridad, como el correo electrónico, el foro de avisos generales y los foros de consulta por tema, se le sumó la comunicación a través del videochat o videoconferencia (primero con el servicio Google Meet y luego con la herramienta Zoom, una vez obtenidas las licencias PRO). Esto le permitió a cada estudiante la posibilidad de compartir pantalla como opción para mostrar sus avances y en varias oportunidades se trabajó de manera grupal, para reforzar la participación en clase. A los videotutoriales que ya contaba la asignatura, se le sumaron algunos más y también las clases grabadas, para el repaso de contenidos fuera de lo sincrónico.

En el año 2022, donde gradualmente se retomó a la presencialidad, la asignatura Fundamentos de Informática junto con otras, por motivos de reforma edilicia, no pudieron utilizar su aula equipada con computadoras (conocida como Centro de Cómputos); por lo tanto, continuaron con la virtualidad. Pero la docente de las prácticas, por cuestiones de horarios con otras asignaturas presenciales, decidió utilizar un Aula Híbrida (de Sedamano et al., 2022) y proponer a sus estudiantes que quienes pudieran asistir, lo hicieran pero con el requisito de llevar sus computadoras personales. En el primer cuatrimestre de ese año no se logró concurrencia presencial, en el segundo cuatrimestre se continuó con la virtualidad, es decir no se hizo uso del aula híbrida; pero en el primer cuatrimestre del año siguiente (2023), se volvió a proponer el uso del aula híbrida y se consiguió un 30% de presencialidad hasta el mes de abril, ya que ese mes quedó disponible el centro de cómputos para su uso y se volvió a la presencialidad plena. En cuanto a las cuestiones técnicas, para las clases híbridas se utilizó: una Mini PC; un proyector y una pantalla donde se reproducía todo lo que se realizaba en esa computadora, en particular Zoom; un auricular con micrófono, principalmente este último para que el audio del aula llegue a las personas no presentes; y una cámara de 180 grados para que se visualice gran parte del aula a través de Zoom. Todos estos dispositivos se encuentran instalados en el aula, la facultad posee un total de 11 aulas híbridas equipadas de igual manera. En cuanto a la metodología de clase, se mantuvo el trabajo colaborativo implementado desde el año 2020, a través de Zoom y el respaldo del EVEA; pero cuando surgían comentarios o consultas de las o los estudiantes presentes en el aula, estos se volvían a replicar por la docente o se le pasaba el micrófono a quien hablaba para que fuera escuchado por toda la clase. Lo mismo ocurría con el desarrollo de ejemplos o ejercicios que se terminaban realizando en la pantalla de la clase para su adecuada visualización e interpretación.

Como se puede apreciar por todo lo anterior, el EVEA siempre estuvo presente y resultó ser un soporte pedagógico muy importante, independientemente de la modalidad, y aún hasta la fecha, con el retorno a la presencialidad, se siguen utilizando las clases grabadas como material adicional.

Todas las modalidades generan beneficios y presentan dificultades. Salir de la zona de confort siempre resulta un complicado punto de partida, pero una vez que quienes participan de estos cambios consiguen adaptar sus necesidades, entonces tanto la enseñanza como el aprendizaje logran cumplir sus objetivos, incluso aún más de lo esperado. Algunos resultados a destacar son:

- Para el tipo de contenido de la asignatura, la pedagogía resulta más ordenada y aplicable a través de un medio digital, porque se realiza por ese mismo medio.
- Al principio costó la asistencia presencial en el aula híbrida, por cuestiones de

horario y organización con otras asignaturas (esto se manifestó en estudiantes del 1° cuatrimestre 2022), por comodidad de quedarse en la casa o quizás por miedo a enfrentar la presencialidad después de tanto tiempo, más tratándose de una asignatura de primer año.

- Se destaca que con la presencialidad aumenta la cantidad de consultas hechas por estudiantes, sintiendo motivación y mayor confianza al conocer personalmente tanto a su docente como a sus compañeras y compañeros, y muchas veces la pregunta es escuchada por menor cantidad de personas y por consecuencia la respuesta también. En cambio en la virtualidad son pocas las personas que se animan, en principio a mostrarse, y luego a formular una pregunta frente al resto. En algunos casos, prefieren dejarla por escrito en el chat de la videoconferencia.
- Tanto por el contenido de la asignatura como por los formatos de las modalidades es muy importante lograr la formación de competencias digitales (Levano-Francia et al., 2019). En las primeras clases virtuales se inició con temas relacionados al manejo de los dispositivos que permitieran un correcto aprovechamiento de la virtualidad.
- Algunos datos cuantitativos interesantes a partir del año 2020, con relación a las inscripciones y a los resultados de aprobación, son los siguientes: 1° cuatrimestre 2020 con 29 inscripciones y un 34.50% de aprobación; 2° cuatrimestre 2020 con 34 inscripciones y un 53% de aprobación; 1° cuatrimestre 2021 con 34 inscripciones y un 44% de aprobación; 2° cuatrimestre 2021 con 30 inscripciones y un 43% de aprobación; 1° cuatrimestre 2022 con 16 inscripciones y un 37,50% de aprobación; 2° cuatrimestre 2022 con 26 inscripciones y un 23% de aprobación; 1° cuatrimestre 2023 con 20 inscripciones. Como se puede apreciar, hacia el retorno de la presencialidad bajaron las cantidades de inscripciones y también disminuyó el porcentaje de aprobación.

Este año no ha surgido la necesidad de atender casos que requieran de la virtualidad, ya que han podido asistir presencialmente a clase en su totalidad. Pero si a futuro se presenta algún pedido, se podría solicitar que equipen el centro de cómputos como aula híbrida y dar la posibilidad a quienes realmente lo necesitan.

Referencias bibliográficas

Castañeda Quintero, L. y López Vicent P. (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje libres: Moodle para profesores. En M. P. Prendes Espinosa, *Herramientas*

telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia.

de Sedamano, M. J. S. J., Jaramillo, C. C. S., Sotelo, C. M., Ballesteros, M. A. S. y Jaramillo, D. I. S. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 162-178.

Levano-Francia, L., SanchezDiaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 569-588.

Experiencia

Una experiencia de lectura / escritura en primer año de formación docente

Guadalupe Díaz

Escuela Superior de Bellas Artes. Emiliano Gómez Clara

diazguadalupe.lic@gmail.com

Arabela Beatriz Vaja

CIT, Universidad Nacional de Villa María, CONICET

arabelavaja@gmail.com

En este escrito relatamos una experiencia docente desarrollada en un espacio curricular de formación docente que se dicta en un Instituto Superior de la Provincia de Córdoba. Esta propuesta didáctica estuvo orientada a diseñar una actividad áulica que potencie el trabajo colaborativo y a la vez motive a los estudiantes, apuntando a la construcción de identidad profesional mediante la instrumentalidad de las tareas.

Para comenzar, es necesario retomar una definición de tareas académicas. Según Paoloni (2021), las tareas académicas son acontecimientos que invitan a los estudiantes a utilizar sus competencias cognitivas, sociales y motivacionales en pos de cumplir sus metas de formación. Y por lo tanto, se constituye como un concepto multidimensional y dinámico.

A partir de esta idea, la autora realiza un análisis de la tipología de las tareas académicas propuesta por Mitchell y Carbonell (2011 en Paoloni, 2021), que comprende ocho dimensiones. Para el diseño de esta tarea consideramos dos de las mismas, a saber: individual-colaborativa y artificial-auténtica. En la primera dimensión, se propone que las tareas académicas colaborativas serían potencialmente motivadoras para los estudiantes respecto a promover interacciones sociales, procesos cognitivos superiores y a la ejercitación de competencias personales. En la segunda, respectivamente, las tareas más auténticas son las que involucran a los estudiantes para resolver problemas o acciones que también podrían tener sentido fuera del aula (Paoloni, 2021). Esta última dimensión se vincularía con la idea de instrumentalidad de las tareas académicas, Paoloni (2021) propone que esta característica podría ser un rasgo que potencie la motivación y compromiso de los estudiantes con las mismas por identificarlas y valorarlas en función de metas personales futuras.

La tarea académica se llevó a cabo con estudiantes de primer año de un profesorado dictado en un Instituto Superior de la Provincia de Córdoba, haciéndose patente que, el espacio curricular se enmarca en una zona de pasaje, lo que implica atender y diseñar prácticas pedagógicas introductorias a la formación de Nivel Superior, sus reglamentos, lógicas institucionales, formas de abordar conocimientos, etc (Bombini y Labeur, 2022). La actividad tuvo como objetivo que los estudiantes ejercitaran el análisis de texto de bibliografía específica, ya que el espacio curricular es teórico y aborda tópicos con relación al arte, la cultura y la sociedad, y pretende formar lectores con una mirada crítica sobre esos temas. Para ello, se propuso a los estudiantes que luego de una lectura individual conformen equipos de trabajo de cuatro integrantes y que, a partir de una nueva lectura grupal, tomen las ideas principales del texto; luego, cada equipo realizó una guía de por lo menos cinco interrogantes, atendiendo a que esas preguntas fueran de utilidad para conocer más sobre el texto y los conceptos que se podían extraer del mismo para un posterior análisis. En el transcurso de la realización, compartimos algunos de los interrogantes propuestos de manera grupal y oral para monitorear la actividad. Una vez confeccionados los interrogantes, se pidió a cada equipo que intercambiara su guía de preguntas con el equipo que se encontrara ubicado más próximo. Posteriormente, respondieron los interrogantes realizados por sus compañeros (apoyándose entre equipos). Por último, esa guía fue entregada a la docente para su evaluación y conclusión de la actividad.

La propuesta de esta tarea académica, tal y como lo mencionamos, apuntaba a potenciar el trabajo en equipo y a la vez ser una tarea instrumental que motive a los estudiantes. Partimos de la idea de que plantea Pozo Municio (1999 en Paoloni, 2010) en la que para promover la construcción y adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, deben ofrecerse diversas rutas y tareas diferentes, a los fines de promover el establecimiento de relaciones entre el nuevo aprendizaje y los aprendizajes previos, favoreciendo así procesos atencionales y motivacionales de los estudiantes. En este caso, en pos de motivar a los estudiantes, atendimos a la instrumentalidad, autenticidad y el trabajo colaborativo o en equipos.

Con respecto a la instrumentalidad, esta se relaciona con las representaciones que tienen los estudiantes sobre el rol profesional futuro y de la utilidad de la tarea en relación a sus metas, por lo que se vincularía a la motivación para el aprendizaje (Paoloni, 2010).

En cuanto a la autenticidad, esta actividad se podría considerar como una aproximación a la tarea docente, por su similitud. Por último, podríamos considerar inherente a la práctica docente al trabajo en equipo o colaborativo, es por ello que la propuesta, intentó motivar y desarrollar en los estudiantes el compromiso con los compañeros del mismo equipo y con el resto de la clase, y esto puede favorecer a que todo el grupo consiga un rendimiento más elevado (González Fernández, 2005).

Referencias bibliográficas

- Bombini G. y Labeur, P. (2022). Prólogo. En G. Bombini y P. Labeur, *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos - Saberes y Prácticas.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- Paoloni, P. V. (2010) Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Rosselli, *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 47 - 57). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., y Rinaudo M. C. (2021). Capítulo 2. Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En A. C. Chiecher (Comp.), *Enseñanza universitaria: de profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes*. UniRio Editora.

Ensa/o

Ser professor: aproximações com a docência e defesa da formação continuada

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo

raineirj@gmail.com

Este texto é um relato parcial e pessoal do meu encontro com a docência, na constituição do ser professor. Nessa empreitada, peço licença ao leitor para trazer a minha narrativa do eu, com toque autobiográfico.

A minha paixão pela docência começou cedo, já na pré-escola. Desde a mais tenra idade, eu alimentava muitos sonhos. O maior deles era ser professor, pois ensinar e aprender sempre me moveu como gente (Freire, 2013). Eu admirava o ensino e a aprendizagem, embora ainda não compreendesse a pedagogia por trás dos modos de ensinar e aprender. Na escola, observava as professoras e me imaginava sendo um professor. Quando chegava em casa, brincava de escolinha, mesmo se não tivesse nenhum coleguinha por perto para ser meu aluno.

Um dia, uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental perguntou na sala o que cada um queria ser quando crescesse. Eu logo disse: -Tia, quero ser professor, igual a senhora. Ela, com ar de espanto, perguntou: _-Ah é? E por que você quer ser professor? Mais que depressa, expressei: -Para eu bater nos alunos, como a senhora faz! Certamente, a resposta dada à professora tinha uma intencionalidade. Acredito que eu quisesse despertar a atenção dela para o modo agressivo com que tratava os estudantes que aprontavam. Não queria reproduzir a postura dela na minha futura prática docente e tinha isso internalizado em mim. Enfim, "às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto de um professor" (Freire, 2013, p. 43).

Costumo dizer que minha escolha laborativa, advinda de um anseio da infância, talvez, inconsciente, está consolidada. Entretanto, sou um profissional desterritorializado, pois apesar de ser apegado à profissão, minha trajetória no magistério é marcada por um certo nomadismo, dado que já transitei por inúmeros espaços educativos. Como sujeito em trânsito, inconcluso, incompleto, inacabado e em permanente construção (Freire, 2013), nessas andanças fui oportunizado a conviver com pessoas que manifestavam diferentes

ideias e convicções e que me fizeram refletir e empoderar pessoal e profissionalmente, aprimorando muito a minha prática educativa.

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

Atualmente, sou pedagogo e professor de Geografia concursado em uma rede de ensino do estado do Espírito Santo/Brasil, mas estou ocupando a função de coordenador pedagógico em escolas de tempo integral há quase quatros anos. Essa atuação me possibilitou desenvolver uma sensibilidade maior no olhar lançado sobre os estudantes, de modo que eu rompesse, definitivamente, com a lógica do ensino bancário que prega a ideia de depositar conteúdos nos estudantes (Freire, 2013).

O meu processo de formação docente não terminou, pois me constituo professor a partir de minhas vivências e experiências. Acredito que a formação docente se dá ao longo da vida, de forma contínua. Valorizo muitos os momentos formativos que acontecem na escola e, nesse sentido, evidencio a necessidade de formação continuada que aconteça periodicamente em serviço e proporcione a reflexão das práticas pedagógicas, pois, quando se promove momentos de estudo e discussões na escola, as reflexões ganham novos sentidos e significados em função da multiplicidade de objetos e experiências relacionados ao ato educativo.

Nessa direção, trago Nóvoa (2020) para encaminhar o desfecho desse diálogo. Ao discutir a formação continuada em contexto profissional, ele expõe que, cotidianamente, os estudantes trazem questões, problemas, ideias e desafios e isso requer que os profissionais da educação estejam sempre se atualizando, dado o processo de mudança e de renovação permanente que a profissão docente exige. O autor também pondera que para haver renovação, é necessário que haja formação continuada.

Além disso, Nóvoa (2020), expõe que existem muitas dimensões da formação continuada, porquanto a mais importante é aquela se faz no contexto profissional, que acontece dentro da escola. Nela, os profissionais da educação podem pensar e repensar a própria prática, avaliando o que funcionou bem ou não e se inspirar nas ideias, projetos e propostas dos colegas, construindo, assim, uma formação entre os pares.

Ademais, reitero que a formação continuada oferece espaços de reflexão e troca de experiências, além de possibilitar a construção de meios para enfrentar os desafios da

profissão docente de maneira mais eficaz, de forma a alcançar com o êxito o grande objetivo da escola: a garantia de aprendizagem com equidade para todos os estudantes.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Nóvoa, A. (2020, 14 de abril). *Formação Continuada - António Nóvoa - Video 1* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/uGYPz1JV4xk>

Experiencia

Pájaros Prohibidos: Una experiencia de formación docente / mediación pedagógica

Celia Alejandra Moreno Vasquez

Universidad Nacional de Catamarca

alejmorevas@yahoo.com.ar

Augusto Alejandro Roldán Mellberg

Instituto Superior de Arte y Comunicación

todrodanberg@gmail.com

El teatro es un elemento conocido como favorecedor de la comunicación y liberador, de forma controlada, de emociones. Aporta al trabajo en equipo (socialización), integra al profesorado y al alumnado en un espacio común, más próximo, y facilita nuevas formas de expresión y de comunicación aplicables a cualquier materia o área de estudio. En un momento como el actual, con problemas de integración, de agresividad que a menudo encontramos en nuestras clases, la dramatización, utilizada como catalizador, puede proporcionar nuevos caminos de integración de grupos conflictivos o difíciles a causa de su diversidad, abriendo espacios de aproximación entre ellos y el profesorado. Puede liberar tensiones, controladas gracias a un ritual de conductas que exteriorizan agresividades contenidas (Gimeno, Salgado Úbeda y Villalba Carabaca, 1996).

El presente trabajo tiene como propósito presentar la experiencia de formación docente en la instancia de práctica y residencia del Profesorado de Teatro del Instituto Superior de Arte y Comunicación de la provincia de Catamarca. La realización de esta práctica tuvo lugar en la Escuela de Jóvenes y Adultos n°43 en Contexto de Encierro.

Dicha experiencia expone la conjugación de dos formas de aprendizajes: el aprendizaje en red, que se logra colaborando, cooperando, dialogando y construyendo; y el aprendizaje social, que requiere apertura para el aprendizaje mutuo y las actividades compartidas. La práctica teatral propone recuperar la dignidad intrínseca, dotar de voz y acción, orientar hacia la práctica transformadora que implica comprender la propia realidad para actuar sobre ella y transformarla. Quitarle horas al encierro del cuerpo y la mente, implica construir un espacio de libertad, alegría, juego, de encuentro con el otro para el trabajo conjunto en función de un proyecto (obra teatral) para ofrecer a las familias (Trozzo y Sampietro, 2004).

Referencias bibliográficas

- Gimeno C., Salgado Úbeda C., y Villalba Carabaca I. (1996). Teatro y dramatización en la escuela. *Praxis*. https://www.academia.edu/41930138/Teatro_y_dramatizaci%C3%B3n_en_la_escuela
- Trozzo E. y Sampietro L. (2004). *Didáctica del Teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf

Experiencia

Escola da Terra Capixaba: interculturalidade e campesinato em processos educativos

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo

raineirj@gmail.com

Josiléia Curty de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

josileia.oliveira@ufes.br

Erineu Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo

erineu.foerste@ufes.br

Neste texto, compartilhamos experiências e percepções do Programa Escola da Terra no estado do Espírito Santo, sudeste do Brasil. Ele foi instituído em âmbito nacional pela Portaria nº 579, de 03 de julho de 2013 (Brasil, 2013), visando ofertar formação continuada para professores do campo em parceria com as universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, sociedade civil, entre outros.

No estado do Espírito Santo, o programa toma forma por meio da ação de extensão Escola da Terra Capixaba, desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e as secretarias de educação dos municípios envolvidos. Essas parcerias contribuem para a implementação de políticas públicas que visam atender à formação de docentes de escolas multisseriadas, com a temática interculturalidade e campesinato em processos educativos

Essa ação de formação continuada objetiva favorecer processos de socialização dos docentes que atuam com as populações do campo. Essas populações são constituídas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros sujeitos que produzem suas existências materiais e simbólicas a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Na UFES, a Escola da Terra Capixaba tem a trajetória ligada ao Grupo de Pesquisa

CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo. As discussões realizadas nesse grupo contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo e se concretizam por meio de pesquisas que aprofundam questões relacionadas à educação diferenciada nas perspectivas dos povos tradicionais, suas culturas e territórios, agricultura familiar agroecológica, saberes da terra, interculturalidade e sustentabilidade (Foerste et al., 2020).

O Programa Escola da Terra Capixaba já ofertou três edições do curso de aperfeiçoamento nos anos de 2015/2016, 2017/2018 e 2021. Em 2022, foi realizada a primeira edição do curso de especialização Lato Sensu em Educação do Campo – Escola da Terra. Essa edição esteve presente em 20 polos localizados em municípios de todas as regiões do estado. Cada polo tinha um tutor e um professor(a) formador(a) que acompanhavam as atividades e faziam a mediação nas discussões de textos. No ano de 2023, está prevista a 4ª oferta do curso de aperfeiçoamento em quatro polos, com 120 vagas.

A oferta desses cursos de formação continuada, tanto o aperfeiçoamento quanto a especialização, é referenciada na concepção da Educação do Campo e na perspectiva teórico - metodológica da Pedagogia da Alternância, com a aproximação da prática e teoria, alternando tempos e espaços de reflexão e ação (Freire, 1987) em contextos acadêmico e comunitário. Partindo disso, os pressupostos articuladores dessa formação continuada de professores fundamentam-se em discussões sobre educação, interculturalidade e campesinato.

Nessa perspectiva formativa, reconhecemos que a Educação do Campo é mais que uma modalidade da educação básica, resultado da luta coletiva erguida pelos movimentos e organizações de trabalhadores do campo. Ela se volta para anseios e necessidades educativas dos povos do campo, considerando os saberes e as territorialidades produzidas nesses espaços. Além disso, também se preocupa com a profissionalização do magistério que atua diretamente na articulação dos conhecimentos e culturas para fortalecer as lutas por igualdade social no campo e cidades. Por isso, destacamos a necessidade e importância de políticas públicas de formação continuada dos professores(as) que atuam nos territórios campesinos.

Os encontros formativos propiciam reflexões sobre a prática docente na perspectiva da interculturalidade crítica (Caudau, 2020) em relação ao campesinato, além de motivar os docentes a realizarem pesquisas, elaborarem projetos e colaborarem na produção de materiais de apoio para as escolas localizadas no campo. A formação aprofunda reflexões com o objetivo de articular projetos pedagógicos interculturais, com valorização das culturas e saberes campesinos; reconhecer e dialogar com as diversidades dos campos brasileiros; e produzir propostas educativas escolares e não-escolares, voltadas para a realidade do campo.

Com essa formação, é possível construir coletivamente uma práxis diferenciada voltada para contextos específicos dos grupos sociais em questão, com especial atenção aos seus saberes e culturas, na perspectiva da interculturalidade e dos debates acumulados sobre agroecologia e sustentabilidade, em suas interfaces com o processo pedagógico escolar e não-escolar.

Referencias bibliográficas

Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *PRO-NERA. Diário Oficial da União*, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Brasil. (2013). *Portaria nº 579, de 03 de julho de 2013*. Instituto a Escola da Terra. https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf

Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13(Especial), 678-686. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>

Foerste, E. (2020). *Culturas, parcerias e educação do campo*. Apis.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz & Terra.

Innovación

Desarrollo de competencias digitales en estudiantes de Profesorado de Educación Primaria

Carolina Grisel Montes

Universidad Nacional de Villa María

montescarolina@gmail.com

Este proyecto forma parte del trabajo final de la especialización en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza en la Educación Superior. La temática surge desde mi experiencia como docente de nivel superior y como integrante del equipo de Educación Digital del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC) que implementa la Dirección General de Educación Superior (DGES) de la provincia de Córdoba desde el año 2021, a través de la Resolución Ministerial N°: 98/21, como un programa experimental de alcance acotado a cuatro Institutos de Formación Docente que dictan el profesorado de Educación Primaria.

La modalidad combinada permite diseñar la experiencia de aprendizaje como una articulación entre instancias presenciales en aulas físicas y actividades sincrónicas y asincrónicas en instancias virtuales, constituyéndose en un dispositivo formativo que incluye variados medios y lenguajes (DGES, 2021). Si bien esta modalidad otorga una mayor flexibilidad a estudiantes en las instancias virtuales al no estar atado a un espacio y a un tiempo, a la vez le demanda contar con ciertas tecnologías y manejo de las mismas, lo cual no todos/as poseen.

Por este motivo, surge la necesidad de que los y las estudiantes cuenten con conocimientos y habilidades para desenvolverse en ambientes virtuales de aprendizaje y, de esta manera, poder ampliar las posibilidades de comunicarse, trabajar de manera colaborativa, acceder a información confiable y presentar trabajos prácticos en diferentes formatos digitales.

Por otro lado, a partir del año 2022, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba incorporó los Programas Pedagógicos Prioritarios - Lengua, Matemática y Cultura Digital, para potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje en todos los niveles y modalidades del Sistema General Obligatorio, con el objetivo de incorporar la Educación

Digital desde distintos espacios curriculares en los diferentes niveles educativos para orientar la formación de las y los estudiantes en la cultura digital (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2022).

Es decir, que estos/as estudiantes además de necesitar desarrollar las competencias digitales para desenvolverse durante la cursada en modalidad combinada, las van a necesitar en su futuro desempeño profesional para integrar las TIC en sus propuestas didácticas, ya que el contexto social en el que están creciendo hoy los niños y niñas que van a ser los futuros/as destinatarios de sus prácticas docentes, los y las interpela a incorporar las competencias fundamentales para facilitar la inclusión en la cultura digital y, de esta manera, convertirse en ciudadanos plenos, capaces de construir una mirada responsable y solidaria, y transitar con confianza por distintos ámbitos sociales, indispensables para su desarrollo integral (Ministerio de Educación de la Nación, 2017).

En el presente proyecto se plantea generar un itinerario didáctico de formación instrumental, donde se les acompañará a través de diferentes estrategias, actividades y recursos para desarrollar las competencias digitales necesarias para desenvolverse en los diferentes espacios curriculares desde el primer año de la carrera, ya sea en las instancias virtuales, como en las presentaciones de trabajos que les soliciten. Se entiende por competencia digital la definición propuesta por la Comisión Europea (2007), la cual implica el “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (p. 7)

El escenario de aprendizaje donde se llevará a cabo esta propuesta estará mediado tecnológicamente por dos plataformas: por un lado, por una plataforma de videoconferencia y por otro lado, la plataforma virtual Educativa.

Para el cursado del taller, se creará un aula virtual en cada uno de las plataformas que los institutos cuentan desde el año 2010, las cuales fueron provistas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y en las que se encuentran también el resto de las aulas virtuales de las unidades curriculares de la carrera y que forman parte del entorno en el cual se mueven habitualmente las y los estudiantes.

Para la realización del taller, se tiene previsto trabajar en diferentes etapas para definir el nivel de competencias a desarrollar, los contenidos a trabajar en función de estas y la búsqueda y adaptación de recursos educativos abiertos para utilizar en las diferentes clases que se plasmarán en el aula virtual.

Al momento de la exposición, se va a profundizar en los objetivos, el marco teórico que sustenta la propuesta como así también el contenido de cada una de las etapas del desarrollo de la propuesta de innovación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Biel, L. A., y Ramos, E. Á. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2). <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2019/11/Caracteresvol8n2noviembre2019-competencia-digital.pdf>
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Competencias de Educación Digital*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/132264/competencias-de-educacion-digital>
- Olavarría, C. S., y Lozano, M. E. E. C. (2021). Competencias digitales en educación superior. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 28-50. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16944>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO Biblioteca.

Relatoría de mesa

Mesa 2. Eje 1. B. Decisiones / diseño curricular, encrucijadas para la práctica docente

Mauricio Grasso

Universidad Nacional de Villa María

maurygrasso@gmail.com

Luego de hacer un relevamiento de los trabajos presentes (de 6 propuestas solo se presentaron tres), la relatoría de la mesa acuerda con los expositores la modalidad. En ese sentido cada trabajo fue presentado de forma general utilizando unos 10 o 15 minutos para comentar los aspectos sobresalientes. Como dos de los trabajos tenían como referencia a la misma institución se presentaron uno a continuación del otro de acuerdo al siguiente orden:

INNOVACIÓN. "Pensamiento computacional en escuela rural de nivel primario" (ISFD Victoria Ocampo), (Universidad Nacional de Villa María), INVESTIGACIÓN. "Encrucijada docente: ¿quién debe enseñar las prácticas letradas en la universidad?", e INNOVACIÓN. "Espacios de formación común y diversificación de unidades curriculares: La transformación en el Ciclo Transversal de Formación Común en la UNVM".

Al finalizar las presentaciones se propusieron algunas preguntas a cada trabajo para iniciar la discusión y se deja un registro de los puntos abordados:

-La implementación de una secuencia didáctica en la escuela rural primaria y el trabajo interdisciplinario en equipo, para coordinar las actividades desenchufadas con tecnologías. El eje de la propuesta está sostenido en la promoción de aprendizajes significativos sobre programación y robótica educativa, como así también la coordinación entre diferentes niveles del sistema educativo. En la discusión se abordaron algunos aspectos relacionados con el constructivismo y la emergencia de saberes tecnosociales y las particularidades de las decisiones de la gestión.

-En cuanto a la investigación sobre el tema de las prácticas letradas en la UNVM, el foco de la discusión estuvo centrado en el cuestionamiento sobre la centralidad que ocupa la modelación del género, un abordaje separado del campo disciplinar, una disociación con el oficio del estudiante y una preocupación sobre estos aspectos relacionados con la producción y circulación del conocimiento en las sociedades contemporáneas.

-En cuanto a la reforma en la UNVM del Ciclo Transversal de Formación Común: se destacan las decisiones institucionales sobre los diseños curriculares relacionadas con los diferentes tiempos socio históricos. Algunas similitudes sobre la particularidad de la gestión de las innovaciones con el primero de los trabajos. El intercambio en ese sentido fue interesante.

Conclusión. La conversación también estuvo situada en la particularidad de las diversas experiencias, ya que en todos los casos los procesos se habían iniciado o bien fueron condicionados en el contexto de pandemia. Las particularidades de la experiencia educativa en ese marco y la pausa obligada sobre cierta dinámica de las instituciones educativas pusieron en perspectiva los procesos de enseñanza y aprendizajes. En ese sentido en las tres se destacó un giro del eje hacia las experiencias de aprendizajes y saberes emergentes de estudiantes.

Innovación

Pensamiento computacional en escuela rural de nivel primario

Juan Ramón Zerpa

ISFD Victoria Ocampo

clinica.infomedia@gmail.com

Alfonsina Rinaudo

ISFD Victoria Ocampo

alfonsina_rinaudo@yahoo.com.ar

Romina Gisela Torres

ISFD Victoria Ocampo

romigtorres42@gmail.com

Florencia Giletta

ISFD Victoria Ocampo

florenciagiletta@gmail.com

La propuesta se presenta desde el espacio curricular Tecnologías educativas, del 3er año de la carrera Profesorado de educación tecnológica, Instituto Superior de Formación Docente "Victoria Ocampo", de la localidad de Noetinger, Córdoba, Argentina. La misma se implementa en el segundo ciclo del nivel primario de la Escuela Rural Domingo F. Sarmiento, Paraje Potro Muerto, zona San Antonio de Litín.

Se presenta una secuencia en la que el estudiante desarrolla el pensamiento computacional (habilidad cognitiva que permitirá a los niños potenciar su capacidad para formular, representar y resolver problemas a través de herramientas y conceptos que se utilizan en informática), a través de actividades "desenchufadas" (Dabbah et al., 2023).

Esto se fundamenta en la definición de saberes para el segundo ciclo de escuela primaria: La resolución de problemas computacionales a través del diseño de estrategias que permitan estructurar y construir programas, identificando elementos repetitivos y regularidades en el problema, expresando acciones mediante división en subtarefas y expresando estas como procedimientos con denominaciones adecuadas, siempre en vinculación con las herramientas específicas de lenguajes de programación (Ministerio de Educación, 2011).

El foco se colocará en el tema Diseño de soluciones computacionales: estrategias de solución, modularidad y legibilidad. A partir de allí, comprendemos que el programa producido es una forma de comunicar solución a personas y máquinas.

Referencias bibliográficas

- Dabbah, J., Garzón, M., Gómez, M., Martínez, M.C., y Martínez López, P. E. (2023). *Propuesta curricular para la inclusión de las Ciencias de la Computación en la educación obligatoria de Argentina*. <https://curriculum.program.ar/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular de la educación primaria 2011 - 2020*.

Investigación

Encrucijada docente: ¿quién debe enseñar las prácticas letradas en la universidad?

Gabriela L. Giammarini

Universidad Nacional de Villa María

ggiammarini@unvm.edu.ar

Lourdes Soria

Universidad Nacional de Villa María

lourdessor14@gmail.com

Alfonsina Bianchi

Universidad Nacional de Villa María

bianchi_alfonsina@hotmail.com

Esta presentación se enmarca en el proyecto de investigación: "Institucionalizar las prácticas letradas en la UNVM: un camino posible" (IAPCH-UNVM). En esta ocasión brindaremos un recorrido bibliográfico y crítico sobre algunas de las propuestas de programas de abordaje de los procesos y las prácticas letradas. Comprendemos como prácticas letradas aquellas que involucran la lectura, la escritura y la oralidad. Consideramos que su enseñanza debe ser explícita y no debe recaer de manera exclusiva sobre docentes de lengua o de lingüística, sino que debe considerar los aspectos disciplinares propios de las diversas culturas y/o comunidades académicas, científicas, profesionales, en efecto, su enseñanza es tarea de todos los docentes.

En esta dirección, la pregunta-problema que guiará el trabajo es: ¿quiénes asumen el compromiso de la enseñanza de las prácticas letradas en las universidades y cómo lo hacen? En adición, en una futura contribución de la investigación, la pregunta que surge es: ¿cómo brindar herramientas a los docentes para que puedan incorporar el abordaje de las prácticas letradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina específica que enseñan? A partir de estos interrogantes, se presentarán y abordarán recorridos pioneros sobre propuestas, realidades y experiencias de prácticas docentes en diversas universidades argentinas. Asimismo, reconocemos como central observar el nivel educativo inmediatamente anterior al superior-universitario, esto es, el nivel secundario.

Con respecto a la enseñanza de las prácticas letradas en la educación secundaria, no abundan las experiencias de trabajo colaborativo, rescatamos—entre otros— el Programa

de Escritura en la Escuela (Navarro y Chion, 2013), de carácter institucional y desarrollado en la provincia de Buenos Aires. Es una experiencia que convocó a docentes especialistas en la disciplina ciencias naturales y docentes de lengua. Con respecto a las experiencias del nivel secundario, presentaremos aproximaciones que versen sobre los últimos años, es decir, el último tramo del ciclo obligatorio de la educación básica en Argentina. No obstante, remarcamos que el eje de la presentación serán las experiencias de abordaje de las prácticas letradas en la educación superior universitaria.

En los años 90 comienza a instalarse la problematización sobre el acceso real a la educación superior, así como la permanencia e ingreso en el nivel, tanto en América Latina como en Argentina. Desde entonces, en Argentina, comenzaron a prosperar cuantiosas experiencias y propuestas de abordaje de los procesos y las prácticas letradas, especialmente centradas en la lectura y la escritura, como vías de acceso favorecedoras para el ingreso, la permanencia y la graduación del nivel (Waigandt et al, en prensa). La enseñanza explícita no solo de los contenidos específicos de las carreras, sino de las referidas competencias centrales permiten un mejor desempeño en el oficio de ser estudiante universitario e, incluso, en el quehacer y ser profesional. Asimismo, colabora en la formación y en la actuación como ciudadanos, para poder ejercer los derechos con libertad y conocimiento (Lillis, 2021).

Entre los modos de abordar la enseñanza de las prácticas letradas, una de las principales respuestas ensayadas es el estudio y la formación a partir de géneros específicos de las disciplinas y profesiones vinculados con la formación de la/os estudiantes, puesto que el lenguaje especializado o disciplinar constituye un desafío importante a lo largo de toda la carrera, así como la aproximación a los géneros académicos propios del nivel superior.

En la presente propuesta reflexionaremos sobre experiencias desarrolladas en diversas universidades (Carlino, 2013; Moyano y Blanco, 2021, a modo de ejemplo), sumamos, además, experiencias presentadas en el marco de trabajo de la RAILEES, en específico, la propuesta "Jornadas virtuales: Centros y Programas de Escritura en la universidad", llevada adelante durante la pandemia mundial por la COVID-19 y alojada en el canal de YouTube de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

En nuestra investigación partimos de considerar que los procesos de las prácticas letradas son centrales para lograr el aprendizaje significativo en el nivel superior; el abordaje de las prácticas letradas debe realizarse a partir de comprender a las mismas como procesos complejos y situados que involucran múltiples dimensiones y funciones; es responsabilidad institucional acompañar las trayectorias de los estudiantes y otros actores en el desarrollo de esas capacidades o prácticas en el contexto mismo de

formación; y el desarrollo de las prácticas y los procesos letrados corresponde a todos los docentes disciplinares y profesionales, no solo es privativo de docentes o especialistas en la lengua. Por todo lo anterior, resulta sumamente relevante conocer experiencias realizadas en torno a las prácticas letradas y su abordaje, su enseñanza.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Lillis, T. (2021). ¿Academic Literacies: Intereses Locales, Preocupaciones Globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 35-59). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>

Moyano, E. y Blanco, N. (2021). Función del lenguaje en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum*, 24(3), 95-116. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n3p95>

Navarro, F. y Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

Waigandt, D., Castagno, F., Giammarini, G., Lizarriturri, S., y Novo, M. (en prensa). *Inclusión y prácticas letradas en educación superior en Argentina*.

Innovación

Espacios de formación común / diversificación de unidades curriculares: La transformación en el Ciclo Transversal de Formación Común en la UNVM

Milena Lucero

Universidad Nacional de Villa María

mlucero@unvm.edu.ar

Silvia Paredes

Universidad Nacional de Villa María

sparedes@unvm.edu.ar

Javier Diaz Araujo

Universidad Nacional de Villa María

jdiazaraujo@unvm.edu.ar

La ponencia presenta la experiencia desarrollada en la Universidad Nacional de Villa María a partir de una transformación curricular transversal de los espacios de formación común que integraban los diseños curriculares de todas las carreras.

Desde su creación, las carreras que integran la propuesta académica de la UNVM tuvieron en sus diseños curriculares una característica distintiva, todas compartían un conjunto de espacios curriculares de cursado obligatorio que configuraba el Ciclo Básico Universitario con una importante carga horaria y un propósito formación común, general y propedéutico. Esta decisión era muy coherente con los debates curriculares de los años 90 y en el escenario institucional de una universidad en proceso de formación.

En diferentes momentos, este ciclo de formación común fue puesto en discusión, evaluado y se produjeron algunas transformaciones al mismo; en el año 2021, en el proceso de retorno a la presencialidad luego de la suspensión de la misma por la pandemia y en el marco de las reflexiones y las decisiones con relación a las trayectorias de los y las estudiantes en este particular contexto, se retoma la tarea avanzando hacia el diseño de una nueva propuesta que permitiera superar algunos problemas propios de estos espacios, que posibilitara atender a demandas de los contextos actuales, que recuperara los debates curriculares propios de este tiempo y reconociera que la UNVM es hoy muy diferente a la institución donde se tomaron las primeras definiciones curriculares.

Se diseñó, entonces, una propuesta de transformación que sostiene los siguientes principios: que prevea espacios de formación común y que a la vez permita la diversificación de propuestas y la elección de los estudiantes; que permita el ingreso de nuevas temáticas relevantes para el proceso formativo; que recupere la experiencia institucional desarrollada y la capacidad de los equipos docentes de la institución, y que genere cierta flexibilidad para habilitar nuevos espacios curriculares sin que se requiera cambios de planes de estudio.

Esta transformación, bajo la denominación de Ciclo Transversal de Formación Común –CTFC, fue aprobada por el Consejo Superior a través de la Resolución 376/2021. Se estructuró en dos tramos de 256 horas cada uno; el primer tramo se organizó en tres áreas de formación y, al interior de cada una, se ubicaron las propuestas que los equipos docentes diseñaron permitiendo que los estudiantes puedan elegir qué espacios cursar dentro de la exigencia de transitar las tres áreas de formación. El segundo tramo reorganizó los espacios curriculares optativos y, de manera más flexible, se configuró en cada carrera con las particularidades propias de su diseño curricular.

Esto involucró la transformación de todos los planes de estudio de las carreras de grado (exceptuando los CCC) y la puesta en marcha de un proceso de cambio que involucró a la Universidad en su conjunto.

Entendemos que los diseños curriculares son una hipótesis de trabajo, una expresión de las expectativas de formación que proponemos institucionalmente es, tal como señala Stenhouse, "(...) una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica." (Stenhouse, 1991)

Durante todo el proceso de diseño de la transformación propuesta estuvo presente este último aspecto que la conceptualización de Stenhouse nos señala: que pueda trasladarse efectivamente a la práctica, de esta manera, en el segundo cuatrimestre del año 2022 iniciamos el proceso de implementación del CTFC.

Asumimos, entonces, junto con los equipos docentes que fueron apropiándose de la propuesta a partir de la participación en diferentes momentos, el proceso de construcción de las propuestas de cada una de las nuevas unidades curriculares y su organización en proceso de implementación.

Para describir y analizar la implementación del CTFC lo organizamos en diferentes momentos: un primer momento, que involucra un tiempo de elaboración de propuestas de espacios curriculares por áreas de formación y la efectiva implementación de esos espacios curriculares diseñados, proceso que ocurrió durante el ciclo lectivo 2022, y un

segundo momento donde se trata de construir una primera mirada y evaluación de la experiencia llevada adelante que se viene desarrollando, a través de la administración de diferentes estrategias de recolección de información, desde fines de 2022 y durante el presente ciclo lectivo.

Sabemos que lo reciente de esta propuesta e implementación nos quita perspectiva para analizarla en su totalidad; pero, como equipos de gestión de la misma, tanto la comisión académica que integran las cuatro secretarías académicas (del Rectorado y de los tres Institutos Académicos Pedagógicos) y la coordinación operativa, nos interesa ir construyendo información relevante para la conducción del proceso y la rectificación de los problemas que surgen.

Referencia bibliográfica

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Relatoría de mesa

Mesa 3. Eje 2: C. Nuevas infraestructuras del conocimiento: acceso a la información / los recursos, plataformización, datificación educativa, AI generativa

Iris Fernández

Universidad Nacional de José C. Paz

irisfernandez@gmail.com

Las preguntas enviadas por la relatora al grupo de autores/as fueron las siguientes: ¿En qué medida el acceso a la información, la implementación de recursos tecnológicos -incluyendo la Inteligencia Artificial Generativa- y la generación de recursos por parte de los equipos docentes aportan a los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo podemos replantearnos la manera de evaluar los aprendizajes en sintonía con la creciente adopción de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa?

Se presenta María Graciana Zauraza (CONICET/ Equipo e-TCS/CCTS/Umai). La participante realiza un resumen de su trabajo, mencionando que el conocimiento que el docente transmite en una clase presencial se traduce como un material en la plataforma que puede ser reproducido ilimitadamente, no existiendo una compensación monetaria por esta reutilización. También reflexiona acerca del rol docente en la educación virtual: "hay que pensarlo en otros términos que no son los de la presencialidad".

Liliana Noemi Villoria (Universidad Nacional de Villa María). En respuesta a la participante anterior, comenta que sus estudiantes crean contenidos académicos. Toman un tema, lo investigan y presentan los resultados. Se produce material que lleva tiempo y se debe limitar la comunicación con estudiantes a los días laborales.

Retoma las preguntas de la relatoría: "Con respecto al tema de la evaluación, aparece otra cosa con la que vamos a seguir preguntándonos cómo evaluamos y qué evaluamos". Afirma que la riqueza en el uso de las herramientas de IA generativa está en el análisis de la producción que realizó la inteligencia artificial.

Juan Antonio Gili (Universidad Nacional de Villa María). En el proyecto se estudia la relación del/la estudiante con las herramientas que utiliza, con preguntas como: "Con

respecto a la tecnología ¿sos residente o sos visitante?” (brindando criterios para la respuesta). El análisis de resultados muestra que en casi todo somos visitantes y no hay un nivel avanzado (en ocasiones ni siquiera básico) del uso de las herramientas. Sólo la mitad de los/las estudiantes conocían el ChatGPT. La mitad no lo usó.

Participante de Brasil, de Minas, aporta que su investigación es sobre cómo los chicos de 14 a 16 tienen un uso de las herramientas muy limitado: sólo saben usar bien el Instagram. “Y esto es muy importante para el capitalismo de plataformas, que es el capitalismo de siempre pero por otros medios”.

Valeria Venier y Diego Villafañe (Universidad Nacional de Villa María). Relatan el surgimiento del proyecto presentado, a partir del crecimiento de la matrícula en la modalidad a distancia. Mencionan un dato que les resultó llamativo: la elección de las carreras está cada vez más determinada por su modalidad (prefiriendo la cursada virtual) antes que por el contenido. El programa presentado en el trabajo consiste en acompañar a los y las estudiantes que estén elaborando su Trabajo Final de Grado, sistematizando sus experiencias.

A continuación de las presentaciones se desarrolla una conversación en la que participa Alejandra Ambrosino, relacionando el tema de los derechos de autor con el primer trabajo presentado. Entre otros argumentos, expresa que la enseñanza no necesariamente crea productos comercializables.

Pedro Hernandorena retoma el tema de la inteligencia artificial expresando que Chatgpt vuelve a poner en agenda el tema de los derechos de autor pero desde una perspectiva completamente diferente.

Continúa la conversación en torno a la educación como un derecho que en algunos lugares aparece como un negocio, reflexionando sobre estructuras materiales como la plataforma virtual y qué es “lo común”.

Se acuerda en que hay una gran diferencia entre la realidad del trabajo en educación pública y la de instituciones de gestión privada.

Aunque intentamos regresar a las preguntas originales, en la conversación sobresale el tema del primer trabajo, que parece haber generado interrogantes y desacuerdos, con lo que se produce un rico intercambio con diversidad de posturas y argumentos.

Experiencia

Estructuración de un espacio curricular virtual: Resultados / experiencias

Liliana Noemi Villoria

Universidad Nacional de Villa María

lvilloria@unvm.edu.ar

En el año 2021, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Villa María, según Resolución 376/2021, modificó la organización y diseño curricular de los planes de estudio de sus carreras, incorporando el Ciclo Transversal de Formación Común, en adelante CTFC. Este Ciclo tiene como objetivo proporcionar una formación integral a los estudiantes, brindándoles diferentes herramientas para enfrentar los futuros escenarios que se le presenten. El CTFC está organizado en dos tramos. El primer tramo contiene tres áreas de conocimiento. En correspondencia al Área III (Aportes Instrumentales) se presenta un espacio curricular denominado "Recursos Web para el oficio del estudiante", basado en los siguientes aspectos.

En la actualidad, estamos viviendo en una era digital, en donde las Tecnologías de Información y Comunicación, en adelante TICs, surgen como un agente de cambio en la vinculación entre docentes y estudiantes, propiciando la oportunidad de repensar los roles, funciones y modos de entender la educación formal y la actuación profesional (Casablanca, 2017). Conjuntamente, nuestros estudiantes manejan otros lenguajes y códigos en su modo de comunicarse, conviviendo en un ambiente multimedia, lo que provoca una multiestimulación de sus sentidos (Díaz Barriga, 2013), por ello se hace necesario incorporar esa multimedialidad a la educación para realizar abordajes próximos a su manera de incorporar los saberes.

Además, las competencias y habilidades que deben adquirir los estudiantes para su vida profesional van evolucionando rápidamente, por lo que es importante "fomentar el aprendizaje activo y la adaptación constante a los continuos requerimientos del desarrollo de las habilidades humanas" (Pérez Zúñiga et al, 2020, p. 24.) como es la competencia digital, relacionada con el acceso a la información, al trabajo colaborativo y a la creación de contenidos, lo que conlleva a que los estudiantes deben ser capaces de regular su aprendizaje, logrando autonomía, de aprender a aprender, ser innovador, creativo y crítico.

Aprovechando el “potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador” (Adell y Castañeda, 2013, p. 45) de las TICs se presenta este espacio curricular que tiene como objetivo principal proponer la utilización de distintas TICs que formarán parte de su portafolio digital de herramientas para el cursado de su carrera, desarrollando competencias digitales para su futuro laboral, dentro de una nueva cultura del aprendizaje.

Este espacio curricular es cuatrimestral y se dicta totalmente virtual, con un formato tipo taller, aplicando la metodología de aula invertida. El aula virtual está estructurada de forma tal que el estudiante va interactuando con los contenidos de forma guiada, pero autónoma. Los contenidos se presentan en diferentes formatos (videos, pdf, lecciones interactivas) y cada unidad tiene actividades individuales como autoevaluaciones o participaciones en foros. Además, deben conformar grupos de 3 o 4 estudiantes y seleccionar un tema con el cual trabajarán a lo largo de todo el cuatrimestre. En la primera unidad deben realizar la investigación del tema y aplicar el proceso de curación de contenidos utilizando Symbaloo. Luego, para la comprensión del mismo se plantea la utilización del mapa conceptual con una aplicación web denominada Creately.

Una vez comprendido el tema deben crear contenido en grupo. En primer lugar, diseñan una infografía interactiva con Canva, cuya finalidad es informar sobre el tema a un público en general, luego realizan una presentación en Genially para exponer en una clase y por último, crean un video en Canva para dar a conocer el tema y concientizar. Se eligieron estas herramientas porque permiten el trabajo online colaborativo. También utilizan otras aplicaciones complementarias como Google Meet y Google Drive.

Para evaluar se utilizan listas de cotejo, rúbricas y la co-evaluación entre pares, principalmente en la infografía y el video.

La experiencia de la implementación de este espacio curricular ha obtenido muy buenos resultados. Se ha dictado en el segundo cuatrimestre del año 2022 y el primer cuatrimestre del 2023. En un promedio de 70 estudiantes matriculados, el 72% aprobaron la materia con calificaciones igual o superior a 7, con un bajo nivel de deserción. Los estudiantes lograron gran comprensión del tema y demostraron el dominio de las herramientas propuestas, trabajando en grupo de manera virtual. El formato virtual fue muy bien valorado, ya que les permite cursar en paralelo a las materias presenciales.

En conclusión, la estructuración del espacio curricular virtual, las decisiones didácticas y los recursos web seleccionados permiten al estudiante desarrollar la competencia digital, el aprender a aprender, gestionar su propio aprendizaje fortaleciendo la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad, con el acompañamiento continuo del docente.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). El Ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51). Alcoy, Marfil.
- Casablanca, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En H. Sevilla , F. Tarasow y M. Luna (coords.), *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 17-33). Pandora.
- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV(10), 3-21.
- Pérez Zúñiga, R., Mena Hernández, E. y Elicerio Conchas, D. (2020). El nuevo enfoque de participación docente ante los retos y desafíos tecnológicos de la cuarta revolución industrial. *Revista Espacios*, 41(11), 24.

Investigación

Valoración de inteligencia artificial para elaborar resúmenes temáticos por estudiantes de medicina

Juan Antonio Gili

Universidad Nacional de Villa María

jgili@unvm.edu.ar

Daniel E. Romero

Universidad Nacional de Villa María

dromero@unvm.edu.ar

Iván Antón

Universidad Nacional de Villa María

ianton@unvm.edu.ar

El siguiente es un proyecto a realizar en el segundo cuatrimestre de 2023 y tiene por objetivo valorar el uso de IA, aplicada en la elaboración de textos relativos a problemáticas de salud planteadas por los estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina del IAPCH de la UNVM.

Contexto

Las herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) ya existen con versiones gratuitas, con facilidad para acceder y utilizar e inevitablemente tienen un impacto en la educación superior de medicina (Mineduc lanza guía para docentes sobre uso de Chat GPT, 2023; Sabzalieva y Valentini, s. f.). Estas herramientas pueden ayudar a los estudiantes a generar ideas y a redactar textos con mayor precisión y eficiencia. La IA puede ser una herramienta útil para acelerar el proceso de redacción y mejorar la calidad del texto, pero el estudiante debe ser capaz de evaluar y utilizar la información generada por la IA de manera crítica y responsable.

La medicina basada en la evidencia (MBE) es un enfoque de la práctica médica que busca optimizar la toma de decisiones mediante el uso de pruebas científicas provenientes de investigaciones correctamente concebidas y llevadas a cabo a través del método científico (Greenhalgh, 2016). La redacción de textos académicos a partir de publicaciones científicas puede plantearse como una estrategia para que los estudiantes

de los primeros años de carreras de salud universitarios aprendan a buscar, evaluar y aplicar la evidencia científica en su práctica clínica (Greenhalgh, 2016).

Realizar un mapeo individual de la relación de las personas con la web (TICS, softwares, etc.) es una forma sencilla de describir la variedad de formas en que los individuos pueden interactuar con la Web. En este ejercicio cada persona establece una relación de residente o visitante con cada aplicación informática que utiliza (White y Cornu, 2011). Esta estrategia es la elegida para realizar una descripción del estado general de relación de los estudiantes con las aplicaciones web.

El espacio curricular donde se realiza la experiencia aquí desarrollada es Informática Médica y Búsqueda Bibliográfica (IMyBB) de 2do año de la carrera de medicina del IAPCH de la UNVM. En IMyBB se busca, por un lado, que los y las estudiantes adquieran competencias informáticas concebidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para alcanzar objetivos específicos (García Garcés et al., 2014). Y por el otro, que los alumnos desarrollen competencias informacionales entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea.

Metodología

Trabajo práctico revisión narrativa. La utilización de aplicaciones / páginas web de inteligencia artificial (ChatGPT, Bing, Bard) se inserta en la actividad práctica de redacción de una revisión narrativa. Mediante el uso de páginas web de búsqueda de bibliografía científica, el uso de software para la gestión de bibliografías Zotero y webs de inteligencia artificial (ChatGPT, Bing, Bard, etc), cada grupo de estudiantes confecciona una "Revisión Narrativa" sobre un tema de salud de interés. Además de la actualización sobre el tema seleccionado, los objetivos de la actividad son fortalecer el trabajo colaborativo, el debate de ideas y la obtención de consensos entre pares para la construcción colaborativa de conocimiento.

Los pasos para ejecutar la propuesta son:

Generar espacios de debate y reflexión entre los estudiantes promoviendo la construcción colectiva de saberes mapeo de redes de uso personal para incorporarlas al uso "profesional", según el modelo de White (White y Le Cornu, 2011); búsqueda y selección de temas y/o problemáticas de salud definidas por los grupos de estudiantes; elaborar una revisión narrativa que responda al tema / problemática planteados.

El planteo de un interrogante de salud y la elaboración de una respuesta colaborativa, a través de las actividades mencionadas, facilita el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, como estrategia didáctica pedagógica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Consideraciones finales

La búsqueda bibliográfica es clave para generar ideas, comprobar el estado actual de los conocimientos sobre el tema de interés, contextualizar el problema a investigar en un marco teórico actualizado y comparar diferentes abordajes metodológicos para su resolución. Dentro del Plan estratégico de mejora, calidad educativa y fortalecimiento de la carrera de medicina es importante generar un espacio de debate donde se considere que el uso de IA en la redacción de textos académicos no reemplaza el conocimiento y el pensamiento crítico del estudiante.

Referencias bibliográficas

García Garcés, H., Navarro Aguirre, L., López Pérez, M., y Rodríguez Orizondo, M. de F. (2014). Tecnologías de la Información y la Comunicación en salud y educación médica. *EDUMECENTRO*, 6(1), Article 1.

Greenhalgh, T. (Ed.). (2016). *Cómo leer un artículo científico: Las bases de la medicina basada en la evidencia*. Elsevier.

Mineduc lanza guía para docentes sobre uso de ChatGPT. (2023, mayo 29). Ministerio de educación. <https://www.mineduc.cl/mineduc-lanza-guia-para-docentes-sobre-uso-de-chatgpt/>

Sabzalieva, E., y Valentini, A. (s. f.). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*—UNESCO Biblioteca Digital. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>

Tendencias del trabajo docente en Educación Superior a Distancia: análisis de encuesta a profesores/as de la Universidad Siglo 21

Maria Graciana Zarauza

CONICET. Equipo e-TCS/CCTS/Umai

gracianazarauza@gmail.com

En la segunda mitad del siglo XX, se comenzó a desarrollar un modelo económico en el cual las tecnologías digitales e internet ocupan un lugar destacado para comprender el devenir de los procesos productivos. Para dar cuenta de este cambio, varias propuestas teóricas sostienen que, desde los años 1970s en adelante, se produce el pasaje de un modelo de producción capitalista industrial hacia otro denominado informacional (Castells, 1997) o cognitivo (Boutang, 2011). Retomando estas perspectivas, nuestro planteo general -donde se encuadra este escrito particular- busca poner en diálogo los estudios vinculados al mundo del trabajo y la configuración de la etapa del capitalismo actual con los análisis de la educación mediada por plataformas digitales. Específicamente, nos centramos en cómo algunas tendencias que se están imponiendo con fuerza en los procesos laborales y las propuestas educativas impactan en las condiciones de trabajo de los/as docentes de Educación Superior a Distancia (ESaD).

Nuestro estudio se centrará en cómo el avance de la digitalización establece ciertos cambios en la materialidad de los soportes en los que se objetiva la ESaD en general y la docencia en particular, enmarcando las tareas y actividades de los/as trabajadores/as de esta modalidad educativa bajo lo que denominamos trabajo informacional (Zuckerfeld, 2008). Asimismo, retomamos los aportes del materialismo cognitivo (Liaudat, 2022; Zuckerfeld, 2010, 2017), perspectiva que se funda en los planteos de varios desarrollos teóricos que señalan la diversidad de rasgos económicos, jurídicos y ontológicos que adoptan las distintas formas materiales en las que existe el conocimiento.

Desde este marco, en el trabajo docente en ESaD sucede una sustitución de ciertas actividades laborales concebidas como servicios (conocimientos en soportes materiales subjetivos) en bienes informacionales (bienes hechos puramente de información digital o bits). Esta traducción conlleva algunas particularidades de orden económico y jurídico con relación a la producción de contenidos didácticos (audiovisuales y escritos)

y a la posibilidad de replicar dichos contenidos a costos marginales cercanos a cero. Es así que se genera un tipo específico de explotación que tiene un lugar central en el capitalismo informacional, la explotación por reproducción. Siguiendo a Zukerfeld (2017), tal traducción se fundamenta en el hecho jurídico donde el control del contenido ya no está en manos del/la profesor/a, sino que la titularidad de la propiedad intelectual pasa a ser de la institución universitaria que lo contrata. Esto permitiría que instituciones educativas que imparten propuestas a distancia puedan replicar los contenidos digitales sin necesidad de remunerar adicionalmente al/la docente que lo produjo.

En el marco de este análisis y con el fin de poder contraponer nuestro encuadre teórico con datos empíricos, realizamos una encuesta a docentes de la Universidad Empresarial Siglo 21 entre octubre y diciembre de 2022. Esta universidad es una de las instituciones privadas más reconocidas nacionalmente por poseer una amplia oferta de carreras a distancia. Cabe destacar que la encuesta funcionó como una experiencia piloto y la cantidad de respuestas que obtuvimos (22) no fue lo suficientemente significativa para tener un acercamiento a las condiciones laborales de los/as profesores/as. Es así que el análisis preliminar que se desarrollará en este escrito tiene como objetivo evaluar el instrumento utilizado, dar cuenta de sus puntos fuertes y plantear las cuestiones a mejorar para futuras encuestas. Las variables analizadas se centran en los procesos de digitalización, plataformización y automatización del trabajo; las relaciones de contratación; la sindicalización de los/as trabajadores/as; y sus perspectivas sobre la remuneración y la propiedad intelectual de los materiales didácticos que producen.

Entre los resultados más destacados encontramos: 20 de 22 de los/as docentes encuestados/as han preparado un curso online o un material educativo para una propuesta de ESaD; las tareas más elegidas como aquellas que se realizan mediante la plataforma educativa fueron la comunicación con los/as alumnos/as, la evaluación y la producción de contenidos educativos; las actividades rutinarias cognitivas son las que mayormente fueron seleccionadas como las más automatizadas; hay una tendencia a entender que la institución universitaria es la titular de la propiedad intelectual de los contenidos didácticos realizados para un curso virtual; en las clases presenciales se tiende a concebir al profesor/a como titular de los recursos didácticos producidos para sus clases. Con relación a las modificaciones del instrumento de recolección de datos, faltó consultar por las tecnologías digitales utilizadas como principales medios de producción de los/as docentes.

Referencias bibliográficas

Boutang, Y. M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Polity Press.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Volumen I. La sociedad red*. Alianza Editorial.

Liaudat, S. (2022). Materialismo cognitivo y los enfoques de la complejidad. Piso común para una agenda de diálogos. En R. Zoya y L. Gabriel (Comps.), *Complejidad y Ciencias Sociales. Diálogos controversiales*. Comunidad Editora Latinoamericana. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148137>

Zukerfeld, M. (2010). Conocimiento y Capitalismo. Materialismo Cognitivo, Propiedad Intelectual y Capitalismo Informacional (Tesis Doctoral, FLACSO Argentina). <https://capitalismoyconocimiento.wordpress.com/trilogia-capitalismo-y-conocimiento/>

Zukerfeld, M. (2017). Exploitation, Regulation and Ideology in Online Education: Towards a Theory of Exploitation through Reproduction in Informational Capitalism. *Westminster Advanced Studies* (9). Westminster Institute for Advanced Studies.

Experiencia

Nos animamos a mirar. Una propuesta de evaluación híbrida sometida a juicio

María Luisa Bossolasco

Facultad de Ciencias Naturales e IML, Universidad Nacional de Tucumán

mlbossolasco@csnat.unt.edu.ar

Daniel Dos Santos

Facultad de Ciencias Naturales e IML, Universidad Nacional de Tucumán, CONICET

dadossantos@csnat.unt.edu.ar

Durante el año 2022 desde el IAM se diseñó una exposición museográfica que narraba la historia de los modos de hacer ciencia a lo largo de más de un siglo, con un fuerte énfasis local. La misma se constituyó en una oportunidad para ofrecer una propuesta educativa en la asignatura Teoría de la Educación, materia pedagógica en la carrera de Prof. de Ciencias Biológicas (UNT), desde un enfoque de entorno abierto a experiencias diversas y diálogos interdisciplinarios (Elisondo y Donolo, 2014). El objetivo fue que los/as estudiantes revisaran sus concepciones sobre “el acto de leer”, entendiendo que leer no solo implica “leer la palabra” sino, y por sobre todo, “leer el mundo” para efectuar una lectura crítica del mismo y pensar posibilidades de transformación (Freire, 1991). También se buscó promover el desarrollo de competencias digitales y de trabajo colaborativo. Para ello se propuso una tarea académica que se constituyó en el segundo evaluativo parcial, en la cual se solicitó que: 1) participaran de una visita guiada a la muestra, 2) registraran en diferentes formatos la realidad que allí se les mostraba, y 3) transitaran una experimentación personal sobre la influencia de la cultura digital en los modos de percibir la realidad. Para dar cuenta de los aprendizajes logrados se propusieron dos instancias evaluativas complementarias, atendiendo al diseño de un escenario híbrido aspiracional (Pardo Kuklinki y Cobo, 2022).

La Instancia 1 requirió trabajo en parejas para la elaboración de una producción multimedia en donde pusieran en relación lo conocido y vivenciado en la visita, con los temas trabajados en dos de las unidades del programa de la materia. Se trabajó de manera asincrónica, se publicó en un mural interactivo enlazado en el aula virtual; que habilitó a posteriori retroalimentación y co-evaluación. Este tramo contempló varios de los rasgos que caracterizan a las tareas académicas potencialmente promotoras de motivación y aprendizaje (Paoloni, 2010).

La Instancia 2 requirió respuestas individuales, se realizó compartiendo un mismo tiempo y espacio físico. Allí se les propuso a los estudiantes un cuestionario con respuestas de opción múltiple que exigía procesos de inferencia y relación entre la "lectura de la palabra" y "lectura del mundo".

Al finalizar la experiencia se sometió a juicio la propuesta de evaluación diseñada. Para ello se seleccionaron los casos que estuvieron "presentes" en ambas instancias; esto es quienes entregaron el trabajo grupal en el plazo indicado y asistieron presencialmente a la evaluación individual. Se descartaron quienes asistieron a la instancia de recuperación. El grupo se encuentra representado por 51 estudiantes.

Para analizar si las calificaciones obtenidas en ambas instancias resultaban similares se efectuó una prueba de contraste (prueba de Wilcoxon). Se obtuvo un valor de significancia de $P < 0.01$; rechazando la hipótesis nula, encontrándose que existen diferencias entre las calificaciones obtenidas en las Instancias 1 y 2.

Al realizar estadísticos descriptivos se observa que el 49% ($N=25$) obtiene la misma calificación en ambas instancias o una calificación muy similar (valor ± 1); el 35% ($N=18$) obtiene una calificación mayor en la Instancia 1, mientras que sólo el 18% ($N=8$) obtiene una calificación mayor en la Instancia 2.

Se avanzó luego en contrastar el desempeño obtenido en ambas instancias, con el promedio; en tanto este valor fue el considerado para definir la condición final de los/as estudiantes (Promoción, Aprobación o Desaprobación). Allí se pudo observar que en el 53% de los casos ($N=27$) el desempeño obtenido en ambas instancias fue equivalente. En el 39% ($N=20$) de los casos las calificaciones difirieron; pero al promediarlas se obtienen resultados de promoción o aprobación, beneficiando a los estudiantes con valores menores en una de las instancias. Solo en un 8% ($N=4$) el promedio de las dos instancias no resultó favorable.

Los resultados obtenidos permitirían afirmar que ambos dispositivos resultaron válidos para discriminar el desempeño de los estudiantes, distinguiendo entre diversos niveles de saberes y competencias. Por otra parte, si bien en la mitad de los casos los desempeños fueron consistentes, en la otra mitad existieron diferencias entre las calificaciones obtenidas; evidenciando que las demandas cognitivas exigidas, resultaron diferentes. Conforme a los resultados obtenidos, sería favorable combinar instancias de trabajo en pareja con instancias individuales, así como diversificar los formatos de evaluación, para luego promediar las calificaciones obtenidas. La entrega grupal marcó un sesgo favorable a mejorar el desempeño.

Si bien los resultados no pueden generalizarse, se considera clave continuar diseñando

propuestas educativas y evaluativas desde “escenarios híbridos aspiracionales”, que resulten más integrales, justas y promotoras de aprendizajes genuinos.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y González, C. (2010). *Evaluar para aprender*. Aique.

Elisondo, R., y Donolo, D. (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (41).

Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. Siglo XXI Editores.

Paoloni, P.; Rinaudo, C.; Donolo, D.; González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. EFUNARC.

Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2022). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. OPENAIRE.

Investigación

Evaluación formativa de aprendizajes en contextos híbridos de la enseñanza universitaria

Lisa Jutta Hetzer

Universidad Nacional de Río Cuarto

hetzer.lisa@gmail.com

Ariel Ferreira Szpiniak

Universidad Nacional de Río Cuarto

arielferreiraszpiniak@gmail.com

La presente investigación se enmarca en el actual escenario de innovaciones curriculares, que permiten combinar propuestas pedagógicas presenciales y virtuales bajo formatos híbridos de la enseñanza universitaria. Se propone describir e interpretar las decisiones pedagógicas que adoptan los docentes de carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en torno a la evaluación de aprendizajes en el marco de Diplomatura Superior en "Enseñar y aprender en entornos virtuales".

Desde la formación docente continua, se pretende brindar acompañamiento en el desarrollo integral de las propuestas de enseñanza y evaluación de aprendizajes en las carreras de grado por los docentes de la UNRC en el Entorno Virtual Educativo Libre Argentino (EVELiA) y poner en tensión las visiones y concepciones propias sobre la evaluación de los aprendizajes, haciendo específicamente hincapié en los enfoques conceptuales de la evaluación en la virtualidad y la evaluación formativa centrada en el modelo pedagógico constructivista y crítico. Para ello, se trabaja desde una perspectiva problematizadora ubicando al cursante como protagonista facilitando herramientas tecnológicas para adecuar las propuestas evaluativas en EVELiA. Recurrir a las narrativas y reflexiones de los docentes a partir de las voces de las propuestas evaluativas se considera clave y fundamental para poder identificar las potencialidades, fortalezas y dificultades para la enseñanza y la evaluación formativa en contextos híbridos de enseñanza y reconoce al docente como actor indispensable para aportar significativamente a la cultura evaluativa.

Este estudio descriptivo-interpretativo analiza, desde un enfoque cualitativo, 45 narrativas "Meta-análisis" sobre las prácticas evaluativas en la "bimodalidad" y 45 planificaciones docentes de itinerarios de evaluación de aprendizajes elaboradas en el

contexto de la formación ofrecida. Las mismas se organizan en una matriz documental para su categorización e identificación de características predominantes en estos diseños didácticos para finalmente interrelacionar los resultados encontrados en los campos con el propósito de interpretar con mayor profundidad las características de decisiones docentes y construir hipótesis interpretativas.

La evaluación de los aprendizajes abre la puerta para el reconocimiento de lo humano. Desde esta postura el estudiante no es medible o evaluable, no es quien es “aprobado” o “desaprobado”, porque no es un objeto. Es necesario subjetivizar la evaluación y de esta manera poner en el centro el estudiante, reconocerlo en su condición humana, con sus potencialidades, necesidades y en el contexto en el que se desenvuelve. La evaluación desde la perspectiva crítica se convierte en una aliada del sujeto, una experiencia formativa que apoye al estudiante en su proceso de aprendizaje. Lejos de una racionalidad técnica, estos postulados llevan a la adopción de un modelo de evaluación formativa centrado en el estudiante, que asumen un posicionamiento ético frente a la evaluación y plantean cuestiones que están fuertemente relacionadas con el uso del poder.

Entre los resultados parciales más significativos en las experiencias estudiadas, se identificaron rasgos de “buenas prácticas evaluativas” (Anijovich y González, 2011), que ponen en evidencia la importancia del intercambio de información. Es decir, entender la evaluación como un proceso de diálogo continuo, que permite a los estudiantes tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos, participar de manera activa en éstos procesos y en las decisiones que les afectan.

Se evidenciaron decisiones que se caracterizan por fundamentarse en la necesidad de andamiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y fomentar la incorporación de instancias con foco en el feedback, en las que los estudiantes participan de manera activa en los procesos y en las decisiones que les afectan, fortaleciendo las habilidades de metacognición y autorregulación de los aprendizajes. En reiteradas ocasiones se evidenciaron que estos aspectos, confluyen en retroalimentar las propias decisiones, donde la evaluación constituye un insumo importante para diseñar la clase.

Los resultados parciales obtenidos, evidenciaron inquietudes que se relacionan con el lugar que ocupa la evaluación en relación a la construcción del conocimiento, constituida como integrada al campo de la didáctica en un plano teórico, pero a su vez integrada a los procesos didácticos, que suponen el replanteo de la función que cumple la evaluación en el aula universitario, y en particular en el contexto de la enseñanza en contextos de bimodalidad, como fue expresado a modo de interrogante: “El proceso de diseñar la evaluación: ¿Un juicio o una ocasión para aprender?”.

Referencia bibliográfica

Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Experiencia

Programa Permanente de Acompañamiento a la Graduación de la Licenciatura en Gestión Educativa / Modalidad a Distancia

Valeria Venier

Universidad Nacional de Villa María

vvenier@unvm.edu.ar

Diego Villafañe

Universidad Nacional de Villa María

dvillafane@unvm.edu.ar

Presentación

El siguiente resumen describe, explica la importancia y objetivos que se propone el diseño e implementación en el año 2023 del Programa Permanente de Acompañamiento a la Graduación de la Licenciatura en Gestión Educativa, en modalidad a Distancia.

Introducción

El crecimiento y consolidación de la Licenciatura en Gestión Educativa como ciclo de Complementación, bajo la modalidad a distancia, se ha constituido en un acontecimiento socio-educativo de relevancia que le ha permitido al Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas responder a las necesidades de formación de grado en distintos territorios de la provincia de Córdoba.

En estos años, el incremento del número de estudiantes ha planteado desafíos a la gestión académico-institucional del IAPCH en pos de garantizar las condiciones apropiadas que permitan un desarrollo de las trayectorias estudiantiles en los tiempos previstos en términos curriculares. El desempeño académico del estudiantado permite apreciar que se encuentran en condiciones de avanzar en el diseño, producción, presentación escrita y defensa de sus Trabajos Finales de Grado. Este avance, sin embargo, plantea la dificultad de dar una respuesta adecuada frente a la relación docente/estudiante dado que es acotado el número de integrantes que conforman el equipo docente con el que cuenta la carrera, a lo que se añade la problemática del seguimiento continuo en una formación que se implementa bajo la modalidad a distancia.

El Reglamento General de Trabajo Final de Grado del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (Res. CD N° 156/2016) establece que es un requisito la elaboración de un Trabajo Final de Grado (TFG) que el/la Estudiante debe completar para el acceso a la titulación. El TFG se plantea, como expresa el Art. 3, como un Trabajo Integrador de conocimientos y competencias profesionales adquiridas por los/as Estudiantes en el transcurso del trayecto formativo, posee carácter académico e implica una dimensión pedagógica.

En función de la organización de la Carrera Licenciatura en Gestión Educativa, el/la Estudiante finaliza el Taller de Apoyo al TFG con la elaboración de una propuesta de anteproyecto, y se espera que pueda acceder, posteriormente, al acompañamiento de un director/a para fortalecerlo y entregarlo en los tiempos previstos por el plan de estudios. Respondiendo a las inquietudes acerca de la dificultad de encontrar dicho asesoramiento, y a los fines de contribuir a la culminación de esta instancia formativa se proponen las siguientes acciones.

Programa y equipo de trabajo

La conformación de un Equipo de Acompañamiento al TFG (EA-TFG) para (a) el asesoramiento y seguimiento de los procesos de producción y presentación de los anteproyectos, (b) de ajustes, implementación, análisis y redacción de los Trabajos Finales de Grado y de asesoramiento para las presentaciones públicas (c) de constitución de Tribunales de evaluación. El EA-TFG propondrá un plan de trabajo con el/la estudiante cuyo cronograma contemple la realización del TFG en el plazo de seis meses a un año desde la aprobación del anteproyecto.

El Equipo de Acompañamiento al TFG tiene por misión intervenir en las situaciones en las cuales el/la estudiante carezca de la figura del/la director/a para asumir dichas funciones y, en el caso en el que el/la estudiante cuente con un/a director/a estar a disposición para colaborar puntualmente en las necesidades que surjan para la finalización de su TFG en los tiempos establecidos. Este Equipo, en términos institucionales, funcionará de manera continua en el marco del desarrollo de la Licenciatura en Gestión Educativa y coordinará acciones con la Coordinación de la Carrera, del Área de Posgrado y de Educación a Distancia, y de la Secretaría Académica del IAPCH.

La constitución del EA-TFG responderá a criterios académico-pedagógicos propios de los formatos inherentes a las competencias curriculares de la carrera y que se encuadran en el Reglamento Final de Grado del IAPCH, a saber, a) proyecto de investigación, y, b) proyecto de sistematización de prácticas. Además, se contemplarán las especificidades de los ejes temáticos constituidos como categorías de análisis desde la experiencia de

implementación del Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura, lo que permitirá focalizar en matrices teórico-conceptuales y metodológicas ajustadas a la pertinencia de los objetos de estudio.

La cantidad de integrantes del Equipo de Acompañamiento se adecuará al número de estudiantes según lo regulado por el SIED para la implementación de espacios curriculares de la UNVM (creación de aula virtual, encuentros sincrónicos e instancias asincrónicas, tutorías, entre otras).

Investigación

A propósito de las políticas públicas de iniciación a la programación. La dimensión pedagógica-didáctica interpelada

Lucila Dughera

CONICET - e-TCS

ludughera@gmail.com

Este trabajo parte de considerar el crecimiento sostenido del sector software y servicios informáticos (SSI), la demanda de personal calificado que este crecimiento implica y las bajas tasas de matriculación y finalización en carreras afines a este sector. A partir de dicho escenario, hace por lo menos quince años, se identifican diferentes propuestas formativas destinadas a capacitar en lenguajes de programación. Sin embargo, en las variadas propuestas implementadas, sobre todo las públicas, se observan altos índices de desgranamiento. Así, el artículo se propone reflexionar acerca de cómo la dimensión pedagógica-didáctica lejos de ser un aspecto lateral de las implementaciones, juega un papel central al momento de la retención y consecuentemente la finalización de estas. Para alcanzar este objetivo, partimos de una metodología cuantitativa - encuesta a docentes y estudiantes - y cualitativa - observación de clases, que arroja resultados respecto a: a) la distribución de actividades y el tiempo; b) la gestión del error y el vínculo docente y c) la conformación de una comunidad de aprendizaje. Dichas subdimensiones serán, en este escrito, valizas para construir un saber sobre las políticas públicas de alfabetización digital en la educación no formal.

Referencias bibliográficas

- Adamini, M. (2020). Políticas de formación para el futuro del trabajo: Un análisis sobre el "Plan 111 mil" en Tandil a cuatro años de su implementación. *Revista de Sociología*, 15(27), 1-34.
- Cornejo Costas, B. (2019). *El rol de las políticas públicas en la formación de capital humano en función de las demandas del sector industrial. El caso del Plan 111 ml.* Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.

- Dughera, L. y Pagola, L.(2023). Brechadigitaldegénero, educaciónnoformalyempleabilidad en el sector software y servicios informáticos: reflexiones en torno al dispositivo pedagógico en cursos en programación. *Redes. Revista De Estudios Sociales De La Ciencia Y La Tecnología*, 28(55). <https://doi.org/10.48160/18517072re55.214>
- Rabosto, A. N., y Zukerfeld, M. (2019). El sector argentino de software: desacoples entre empleo, salarios y educación. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2(2), 1-9.
- Sandoval Bravo, J. E. (2020). *Una experiencia ranciereana de igualdad en la era digital: la propuesta educativa de Puerta 18 como ejercicio de emancipación intelectual*. Tesis de maestría, FLACSO.

Relatoría de mesa

Mesa 4. Eje 1: E. Emergentes del campo pedagógico: Derechos humanos (DDHH), Educación sexual integral (ESI) / Educación ambiental integral (EAI)

Carolina Bruzzo

Universidad Nacional de Villa María

carolibruzzo@gmail.com

Durante el desarrollo de la mesa 4, Eje 1 E, tuvimos la posibilidad de desarrollar tres rondas de intercambio entre las tres experiencias y ensayos que en la misma se dieron lugar. En la primera ronda, se dieron a conocer los componentes centrales de las mismas. Biancheri presenta "Pensar una biblioteca de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género" de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco, en la que narra la experiencia de taller llevada adelante en el Centro Cultural Tierra Violeta. Transmite una relación con la literatura para las infancias que se aleja de aplicaciones didactistas y moralizantes de la educación infantil, donde además se dé lugar a los temas tabúes rescatando el valor del hecho estético literario sin fines instrumentales. Para esto, recuperan aportes críticos sobre la literatura para las infancias, al tiempo que retoman aportes del feminismo para pensar de qué modo se puede pensar la conformación de una biblioteca o corpus literario con perspectiva de género.

El ensayo de Bertarelli: "¿Educación Sexual Integral desde la cuna? Sentidos en/ de las praxis recupera la preocupación acerca de qué ESI construir entre educadoras y familias en las salas cuna de la provincia de Córdoba, como espacios de educación maternal en los territorios que están atravesados por las mayores desigualdades sociales, es decir, cómo sería la ESI desde las prácticas de crianza, cuidado y transmisión cotidianas y su vinculación con las madres y las familias para construir imaginaciones en colectivo que garanticen tanto la educación inicial como derecho como la ESI para las infancias desde los cuarenta y cinco días de vida.

El equipo de autores del ISFD "Mariano Moreno" presentó su experiencia de "Cine pedagógico, Educación Sexual Integral y formación docente" en la que narraron un proyecto institucional que conjuga una selección de películas documentales con perspectiva de género en las cuales se van debatiendo aspectos vinculados a ESI desde

diferentes problemáticas; cuentan cómo esto se retoma en debates de jornadas, pero también se profundiza en diferentes espacios curriculares. El objetivo es construir una propuesta de formación con perspectiva de género para aquellas carreras de formación docente que no poseen un espacio curricular específico para la ESI, al tiempo que amplía los abordajes que se desarrollan en aquellas carreras docentes que contienen en sus planes de estudio, un seminario específico para la misma.

El ensayo "Subjetividad y posicionamiento docente. Significaciones de la experiencia, el cuerpo y el deseo en la enseñanza de la ESI" de Pozzi Vieyra de la UNVM, desarrolla aportes teóricos en la enseñanza de la ESI planteando preguntas que interpelan al docente en sus representaciones, su propia subjetividad, su propia manera de experimentar la sexualidad y el género. A partir de conversaciones con docentes que forman parte del Curso de Formación en ESI y luego en formato Diplomatura en el ámbito del Instituto de Extensión de la UNVM, los docentes narran sus trayectorias sexuales y de esta manera, se propone una teorización sobre la relación: pudor-placer; vergüenza – placer; incomodidad, genitalidad y reducción de la sexualidad a la genitalidad, lo que no se puede escuchar, lo que es inconcebible y por tanto va a tener incidencia en los procesos de enseñanza y transmisión docente.

El "Proyecto Poético: Cuerpo, Palabra y Devenir" del grupo de profesores del instituto de formación docente "Víctor Mercante" de la localidad de Villa María desarrolla una experiencia formativa que busca desnaturalizar la idea de democracia en estudiantes de formación docente que nacieron en el periodo democrático de los últimos cuarenta años. Producen una pedagogía de la memoria, a través de la trasmisión de la historia reciente incluyendo el terrorismo de Estado y el acercamiento a la literatura y la construcción de experiencias corporales, escénicas, poéticas, donde movilizan una historia que en principio parece ser lejana y ajena para las y los estudiantes, para luego construir una memoria colectiva que, sensibilizándose con lo poético en sentido amplio, consolida la adhesión crítica por la praxis democrática.

En las dos rondas de profundización y diálogo posteriores, el grupo de expositores junto a participantes oyentes, recuperan qué aportes realizan a los emergentes pedagógicos, rescatando apuestas comunes y dejando una producción colectiva a partir del entramado de imaginaciones pedagógicas otras en la formación docente tales como: todas las ponencias se han problematizado desde distintas propuestas en la pregunta acerca de qué hace la ESI con las, los y les docentes o qué hacen las políticas y pedagogías de la memoria con las/los/les docentes; qué hacen las experiencias estéticas como ese espacio transicional que nos permite elaborar el dolor y abrirnos al deseo. Todas las experiencias buscan alimentar el deseo de transmisión en los procesos de formación con perspectiva de derecho, recuperando los aportes de las pedagogías de la memoria, del

arte como experiencia formativa profunda y de los aportes de pedagogías feministas interseccionales. Se reconoce la potencia transformadora de empezar a construir disidencias en torno a cómo hemos sido formados, en torno a la formación que consideró al docente como un recurso donde el cuerpo era irrelevante, donde hay un borrado del docente como sujeto deseante. Se sostiene la necesidad de construir prácticas incómodas para producir una formación docente crítica como posición ética política.

Experiencia

Pensar una biblioteca de literatura infantil / juvenil con perspectiva de género

Lidia Lorena Biancheri

Universidad Nacional de San Antonio de Areco

lorenabiancheri@gmail.com

El “Taller: Pensar una biblioteca de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género” fue una experiencia llevada adelante con el Centro Cultural Tierra Violeta, el Fondo Nacional de las Artes y el grupo “Ocho ojos”, integrado por cuatro colegas que han compartido la formación de la Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). El objetivo principal fue brindar herramientas teórico-prácticas para la conformación de bibliotecas de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género con sentido crítico. Y los objetivos secundarios: impulsar la generación de colecciones de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género; generar un espacio de formación, promoción y acción sociocultural en torno a la literatura infantil y juvenil y la perspectiva de género; y promover la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

La modalidad utilizada fue mixta, llevada adelante en el Centro Cultural Tierra Violeta, que se propone como punto de encuentro de diversas manifestaciones expresivas en diálogo con saberes y subjetividades diversas. Se buscan así lenguajes y producciones que estimulen aperturas de sentido disidentes de los discursos y modelos hegemónicos; desarrollando actividades artísticas, talleres, muestras, presentaciones de libros y revistas, recitales y una galería. Alberga además la Biblioteca Feminaria. Su fondo bibliográfico se renueva constantemente con donaciones y cuenta con unos 21.000 ejemplares. Refiere principalmente a teorías feministas, derechos de las mujeres, producción de escritoras argentinas y latinoamericanas, y material gráfico y documental vinculado a la representación de las mujeres. El taller pudo realizarse además gracias a la obtención de una beca de formación perteneciente al Fondo Nacional de las Artes.

Con respecto a las temáticas del taller y con relación a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) nos preguntamos: ¿Qué es? ¿De qué trata? Según Díaz Ronner (2000), “Trata de muchas cosas que nunca están superpuestas: de las palabras y las multiformes que cada escrito les otorga. Porque la literatura trata del lenguaje y de sus resplandores en pugna, si se

me permite describir casi poéticamente el oficio de escribir (p.12). ¿Cómo se conforma el camino lector? En palabras de Devetach (2008), "Camino que para configurarse necesita contar con espacios internos, con disponibilidades abiertas. Estas construcciones, estos espacios, resultan siempre fortalecidos a través del Juego con las palabras y la mayor variedad de prácticas realizadas con ellas" (p. 20). ¿Qué tensiones se dan al interior del campo? Las discusiones suelen transitar variados tópicos: su definición por los/las destinatarias, su utilización como recurso pedagógico – didáctico, la clasificación en relación a las temáticas y/o contenido que trata o la controversia en torno al tratamiento de ciertos temas considerados tabú. Teniendo en cuenta que "La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven" (Andruetto, 2009, p. 36).

Por otra parte y en relación con la perspectiva de género como categoría analítica – social, la misma "surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica" (Gamba y Diz, 2021, p. 293). En este sentido presenciamos en la actualidad un momento de "reconfiguración porque considerando las desigualdades de clase social, étnico – raciales y de género que se entrecruzan y construyen sujetos interseccionados, se elaboran otras definiciones de justicia social" (Vázquez Laba, 2019, p. 107).

De esta manera y al relacionar LIJ con perspectiva de género nos preguntamos: ¿Qué se lee? ¿Se leen textos escritos para ese fin? ¿Se leen textos preexistentes desde otra perspectiva? ¿Cómo convive esta lectura con la lectura literaria? ¿De qué modo pensar la conformación de una biblioteca de LIJ con perspectiva de género?

La instancia virtual fue llevada a cabo los días 2, 16, 30 de mayo y 13 de junio por el zoom del Centro Cultural Tierra Violeta en encuentros de 2 hs. y 1º de julio de 2023 presencialmente en la sede del Centro Cultural Tierra Violeta en una jornada de 3 hs.

Con respecto al desarrollo de los encuentros virtuales, el primero consistió en abordar los siguientes ejes: Concepto de infancias y juventudes. LIJ. ¿Qué es? Corpus de literatura – colección – catálogo. Construcción de una biografía lectora. Perspectiva de género. En el encuentro 2 la miradas críticas sobre el canon clásico de la cultura hegemónica en la LIJ. Relación LIJ – perspectiva de género. En el encuentro 3 la relación LIJ – perspectiva de género, la controversia en torno al tratamiento de ciertos temas considerados tabú. LIJ y otros productos culturales. En el encuentro 4 la relación LIJ – perspectiva de género: ¿Qué se lee? ¿Se leen textos escritos para ese fin? Formas de organizar una colección. El encuentro presencial consistió en charlas, una mesa de unos 100 libros para analizar,

discutir y vincular con los temas vistos y un espacio de lectura y narración y como cierre una merienda compartida.

De esta edición participaron una variedad de personas muy importante, por un lado con respecto a su lugar de residencia y por el otro en relación a sus profesiones y/o ocupaciones: docentes de diferentes niveles, bibliotecarios/as, mediadores/as, talleristas de espacios no formales, lectores/as, narradores/as, personal de la salud vinculado a infancias e interesados en la temática; quienes se acercaron con inquietudes en relación a la temática y la vez realizaron aportes diversos y valiosos en cada encuentro con alegría, curiosidad y perspectiva crítica.

Finalmente destacamos el esfuerzo y trabajo en conjunto con el FNA; El Centro Cultural Tierra Violeta, dirigido por la Dra. Diana Maffía, una de las referentes indispensables en materia de estudios de las mujeres y diversidades; y nuestro equipo.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivo*. Comunicarte.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.

Díaz Ronner, M. (2000). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.

Gamba, S. y Diz, T. (Coord.). (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Editorial Biblos.

Vázquez Laba, V. (2019). *Feminismos, género y transgénero. Breve historia desde el siglo XIX hasta nuestros días*. UNSAM EDITA.

Ensayo

¿Educación Sexual Integral desde la cuna? Sentidos en/de las praxis

María Dolores Bertarelli

Universidad Nacional de Villa María

mdbertarelli@gmail.com

A 17 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150, nos proponemos reflexionar acerca de la implementación del Programa de ESI en las Salas Cuna¹ de la ciudad de Córdoba a los efectos de visibilizar los sentidos socio históricos, políticos y culturales de dos políticas públicas, cuyos ejes centrales son el reconocimiento tanto de la mujer trabajadora desde una perspectiva de género y de derechos como el desarrollo integral de niños desde los 45 días a 3 años (y su entorno inmediato), promoviéndose su inserción socio-cultural- educativa y política desde una perspectiva interseccional.

En el recorrido realizado se procuró dar cuenta de qué manera las políticas públicas norman un escenario complejo en el que interactúan distintos y variados aspectos –lo personal, lo institucional, lo sociocultural, lo político e histórico, entre otros-, en el que se tensionan diversas miradas y formas de asumir las praxis educativas.

Ante nuestra inquietud de cómo se van tejiendo –desde la norma y en las praxis- los sentidos socio históricos, políticos y culturales de dos políticas públicas, sostuvimos la importancia de iniciar un camino de deconstrucción y reconstrucción de las lógicas intervinientes en las mismas para coadyuvar a un empoderamiento del espacio tiempo –más allá del marco regulatorio- a los fines de garantizar derechos de y en los sectores más vulnerables lo que, en palabras de Jelin (2011, p. 23), “una pregunta central es cómo se construye ciudadanía “desde abajo” (...) Lo que importa son las maneras en que se van ampliando las categorías de personas que son consideradas ciudadanos/as (...) y cómo se van adquiriendo más derechos”. Y en este camino de deconstrucción y reconstrucción, la implementación del Programa de ESI es un “campo de posibilidad” que contribuye a la participación activa de los agentes intervinientes en las praxis educativas

1 El Programa “está destinado a contribuir al desarrollo biopsicosocial de las niñas y niños desde los cuarenta y cinco días a los tres años de edad inclusive, promoviendo su estimulación temprana y brindar a la madre o adulto responsable de la crianza de niñas y niños, un ámbito para su cuidado y contención, contribuyendo así a su inserción social y laboral”. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, 19/9/2019.

y sociocomunitarias. Con relación a ello, Bourdieu (1999, p. 153) plantea que “el verdadero “sujeto” de las obras humanas más cabales no es más que el campo en el que, es decir gracias al que y contra el que, alcanzan su realización (o, lo que viene a ser lo mismo, una posición particular en ese campo, asociada a una constelación particular de disposiciones, que pueden formarse parcialmente en otro lugar que no sea dicho campo)”.

Sabemos que las leyes por sí solas no crean las subjetividades, sino que son los debates que se realizan en torno a las mismas –en ese “campo” en el que interactúan las distintas posiciones y disposiciones de los agentes- los que posibilitan la discusión social de aquellos “modelos” y valores que prevalecen en momentos históricos compartidos. En este sentido es que consideramos que el Programa de ESI, desde su sanción a la actualidad, genera –en la diversidad de espacios en los que se implementa- ese “campo de posibilidad” desde y en el cual tensionar representaciones histórico-socio-culturales vigentes para repensar las praxis socio educativas y comunitarias desde y con una perspectiva de derechos y de género, constructivista e histórica. Se trataría, entonces, de incluir las voces de todos permitiendo(nos) cuestionar la “universalidad” de los discursos instituidos e instituyentes, como un modo de pensar(se) con la posibilidad de deconstruir y reestructurar aquellos mandatos socialmente legados y problematizar las normas socioculturales que construyen las identidades.

Deconstruir es revisar, con mirada crítica, aquellas estructuras socioculturales que nos determinan históricamente; supone poner en cuestión, “desnaturalizar”, aquellos roles y estereotipos de género que nos atraviesan, regulando y condicionando la conducta objetiva y subjetiva de las personas. Adoptar una perspectiva de género como estrategia para abordar la ESI implicaría, entonces, entrelazarnos desde una perspectiva teórica que entiende y piensa al género como categoría que se construye y reconstruye multidimensionalmente -en relación a otras social, política y culturalmente creadas-. Aquellas representaciones que todos tenemos -y con las que transitamos la diversidad de situaciones de la cotidianeidad, dentro y fuera de la escuela-, configuran prácticas disciplinadoras que “colaboran con la formación de identidades, de posibilidades de expresión y de movimientos del cuerpo” (Lavigne, 2002, p. 160) por lo que es indispensable mirar, revisar, deconstruir las mismas para encontrar los dispositivos y lógicas invisibles de lo que se conoce como pautas de comportamiento, costumbres y modos de ver y sentir el mundo, de relacionarse con los demás y de dimensionarse a uno mismo.

Sería necesario, pues, interpelar y desnaturalizar representaciones sociales vigentes, interrogar sobre lo obvio, lo habitual y lo socialmente aceptado para poder introducir, desde una perspectiva de derechos y tomando en cuenta la complejidad del contexto sociohistórico actual, nuevas respuestas pensadas desde miradas que abarquen los derechos humanos, la interculturalidad, la Educación Sexual Integral, las tecnologías

de la Información y la Comunicación, entre otras cuestiones presentes en los nuevos marcos normativos. Desde esta perspectiva de derechos, se habilita a debatir, entonces, sobre la naturaleza de los sujetos considerados ciudadanos con responsabilidades que implican no sólo al compromiso cívico (participación activa en lo público) sino, también, a los aspectos simbólicos y éticos arraigados en las subjetividades que dan un sentido de comunidad. Lo que importa, pues, es cómo se van ampliando las categorías de sujetos a los efectos de promover una “construcción de ciudadanía desde abajo” (Jelin, 2011, p. 23), abriendo el diálogo que coadyuve a desanudar interrogantes para pensar la ESI en contextos socioeducativos que atienden a la primera infancia, vinculándola a los qué y cómo se implementan las políticas públicas provinciales y nacionales.

Pensar la implementación de la ESI en las Salas Cuna nos posibilita desmontar aquellas representaciones y sentidos naturalizados, problematizar las normas instituidas e instituyentes de las prácticas. Se trataría, entonces, de explorar “(...) cómo se incorporan y cómo se viven por parte de los sujetos sobre los cuales se imponen” (Butler, 2006, p. 67), para desnaturalizar discursos fuertemente centrados en el binarismo varón/ mujer que performan prácticas hegemónicas -normándolas y regulándolas-, oprimiendo toda posibilidad de pensar en su alteración.

Desde un enfoque de derechos y de género, el Programa de ESI posibilita la construcción de otras gramáticas que promuevan una pedagogía crítica, poniéndose en discusión las variadas experiencias que se dan al interior de los centros educativos. La implementación de la ESI, pues, se plantea como la oportunidad para generar el diálogo y el debate, replantear interrogantes, que posibiliten la viabilización de una educación integral que contemple el derecho a la educación desde la cuna. Educar desde una perspectiva de género, implica a un trabajo inter e intra disciplinario, social, político y cultural en el cual el desafío es la construcción de una comunidad democrática, respetuosa de las diferencias, y que convoca e involucra a otros a continuar con el compromiso de apertura e imaginación colectiva en el que se amplían los márgenes de libertad en un mundo en el que todos quepamos.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Editorial Anagrama S. A.

Butler, J. (2006). *Des hacer el género*. Ediciones Paidós.

Jelin, E. (2011). Los derechos como resultado de luchas históricas. En *Por los Derechos. Hombres y mujeres en la acción colectiva*. Editorial Nueva Trilce.

Lavigne, L. (2002). Dualismos que duelen. Una mirada antropológica sobre los cuerpos intersex. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 151-170). Editorial Biblos.

Experiencia

Cine pedagógico, Educación Sexual Integral / formación docente

Alicia Inés Geminiani

ISFD Mariano Moreno

aliciageminiani@isfdmmoreno.edu.ar

María Janet Martins

ISFD Mariano Moreno

mariajmartins@isfdmmoreno.edu.ar

Fabián Miguel Vivas

ISFD Mariano Moreno

fabianvivas@isfdmmoreno.edu.ar

José Francisco Aliaga

ISFD Mariano Moreno

josealiaga@isfdmmoreno.edu.ar

El presente resumen recoge la experiencia de Cine Pedagógico en la formación docente como recurso didáctico para fortalecer los contenidos en diálogo con las problemáticas y/o emergentes que interpelan como sujetos sociales y futuros docentes.

En el Instituto Superior de Formación Docente "Mariano Moreno" de la ciudad de Bell Ville, a través de películas y documentales, se abordaron cuestiones sensibles y complejas relacionadas con la sexualidad y la igualdad de género, donde los futuros docentes pudieron reflexionar y debatir sobre diversos aspectos de la ESI de una manera más cercana y práctica.

Se priorizó trabajar esta temática debido a que la Educación Sexual Integral, en el marco de la Ley Nacional N° 26.150, sancionada en el año 2006, establece en el artículo primero que: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral, en los establecimientos educativos", con la finalidad de garantizar este derecho durante la formación inicial de los docentes.

Considerando que el cine forma parte indiscutible del acervo cultural del último siglo y que la pantalla grande es un espacio clave en el que las sociedades ponen en escena sus debates sobre diversos temas de relevancia política, histórica, económica

y cultural, se pensó como recurso pedagógico para abordar la cuestión de ESI (Archivo fílmico pedagógico, 2015). No hay mejor manera de abrirse a la realidad que desde sus manifestaciones artísticas, así lo son la música, la pintura, un grafiti, un libro, también el cine. Podemos decir que la obra de arte nos abre mundos, de esta manera es creador de muchos sentidos, por eso podemos decir que tiene una naturaleza hermenéutica, porque se abre a múltiples interpretaciones, posibilita la apertura dialógica del encuentro.

La obra de arte, como lo es el cine, es también un lenguaje, porque expresa, no desde la lingüística, sino desde la estética. "No sería un lenguaje universal, sino histórico, dependiente de su época" (Beuchot, 2011). Nos abre a la posibilidad de la palabra como canal de diálogo, no mirada desde la mismidad que categoriza sino desde la apertura a nuevas interpretaciones, partiendo de lo que muestra, su contexto, su problemática de una manera simbólica, no desde la universalización sino abriendo la posibilidad a la interpretación.

Desde el campo de los estudios visuales Nelly Richard (2006) ofrece pistas en la tarea de educar la mirada, politizar al espectador y ejercitar la recepción colectiva (p. 104-105). Como plantea Gracida Juárez (2014),

el cine debe convertirse en un agente educativo como lo es el trabajo con los libros. Hasta ahora se ha insistido demasiado en ciertos clichés, en ciertos lugares comunes (casi siempre desde la docencia) que le atribuyen al cine una formación de actitudes pasivas en los alumnos cuando es justamente lo contrario, si se enseña en serio a ver el cine. Ser parte de lo que una película comunica, lejos de formar seres pasivos genera una participación activa, despierta la imaginación, la creatividad, la intertextualidad, las dudas (p. 14).

En ese sentido, los aportes del campo de las artes, la comunicación y las ciencias de la educación resultan centrales en su articulación transdisciplinar en la formación de ciudadanos y profesionales críticos. A tal fin, el rol de los ISFD es fundamental, para trabajar con docentes en formación que luego serán actores de multiplicación en los distintos niveles obligatorios del sistema educativo.

Como punto de partida de este proyecto se propuso el visionado de películas y /o documentales, ya que poseen riqueza pedagógica para mostrar "otros mundos", que "más o menos ajenos a nuestra cotidianeidad, permiten identificar rasgos de la propia experiencia - y así contemplarla, pensarla, cuestionarla o transformarla" (Benasayag y Aleau, 2020).

De este modo reconocemos que el cine como recurso didáctico, habilita otros modos de vinculación con el saber, ya que las películas movilizan, tensionan, conmueven, inquietan, y desde este lugar ofrece la oportunidad de conocer, de pensar, de conocerse y pensarse

y pensar-nos, a través de las representaciones fílmicas de la alteridad.

Expresan Benasayag y Aleau:

Deviene entonces necesario encuadrar el trabajo pedagógico con lo cinematográfico en el marco más amplio de una pedagogía de las imágenes, que permita concebirlo en su compleja red de relaciones, entenderlo en los procesos de producción, circulación e interpretación de producción, circulación e interpretación que tienen lugar en un régimen visual que lo condiciona (2020, p. 2).

Durante el segundo semestre del 2021 el ISFD “Mariano Moreno” se propuso, a partir de la convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), la generación de un proyecto institucional, desarrollando cinco líneas de acción institucional. Dentro de las líneas de acción propuestas, se llevó a cabo un proyecto específico sobre Cine Pedagógico y ESI, a ser desarrollado durante un año completo: desde noviembre de 2021 hasta noviembre de 2022, en el cursado de todas las carreras del Instituto y en todos los años, desde primero a cuarto años. Se entró la propuesta del cine pedagógico como contenido transversal de la formación docente a los espacios curriculares de Práctica Docente, filosofía y educación, ESI, Sujeto de la educación y Problemáticas y Desafíos de la educación secundaria, siendo estos espacios curriculares los encargados de retomar al interior de cada año y carrera los contenidos trabajados en la jornada y profundizarlos teóricamente con la finalidad de favorecer la reflexión pedagógica y promover el desarrollo de capacidades docentes en relación con los mismos.

Para llevar a cabo esta propuesta se invitó a la Lic. Susana Nieri con el objetivo de seleccionar una grilla de documentales y películas a utilizar en cada jornada, así como también, el material bibliográfico de referencia.

Las primeras tres realizaciones corresponden a la cineasta invitada, quien cedió el derecho de reproducción para las jornadas institucionales. La primera visualización fue “Ella se lo buscó: la historia de una sobreviviente...” (2013), un largometraje. Las temáticas abordadas por el film fueron: violencia de género; femicidio; violencia institucional; sistema sexo-género; patriarcado; socialización y estereotipos de género. Los materiales consultados y abordados en la jornada institucional fueron: “Feminismo para principiantes” de Nuria Varela; “Cuaderno de Participación y Formación. Tejiendo Matria”; Texto de la Ley 26.475 y varias notas periodísticas del caso.

La segunda película visualizada fue “Gotas de lluvia” (2020), una precuela de “Ella se lo buscó...” (2013). Las temáticas abordadas por el film fueron: abuso sexual en las infancias; violencia sexual; violencia psicológica; relación ESI con suicidio adolescente; femicidio vinculado; empoderamiento, activismos y militancias.

El tercer documental fue "El toro por las astas" (2006). Las temáticas abordadas por el film fueron: derechos sexuales y derechos reproductivos; embarazo no deseado; embarazo adolescente, causas; salud sexual y reproductiva, ligamiento de trompas, aborto; parto respetado; procreación responsable; vínculos familiares. Los materiales consultados fueron: Ley 25673 Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y procreación responsable; Ley 26061 Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes; Ley 27610 (30/12/2020) de Interrupción voluntaria y legal del embarazo (IVE).

Se continuó con "Canela, sólo se vive dos veces" (2020), de la realizadora audiovisual Cecilia del Valle. Las temáticas abordadas por el film fueron: identidad de género; discriminación por orientación sexual e identidad de género. Los materiales consultados fueron: Ley 26.743 (9 de mayo de 2012); Artículo "A 10 años de su sanción. Noticias y artículos varios linkeados en el aula de voces del colectivo LGBTTIQ+ que, desde distintas ópticas, diferentes campos de enunciación, narran sus vivencias, sus biografías, sus ideas, como Lohana Berkins, Camila Sosa Villada, Marlene Wayar, Susi Shock.

Luego, se proyectó "Malamadre" (2019) de la directora y guionista Amparo Aguilar. Las temáticas abordadas por el film fueron: la maternidad y las tareas de cuidado; modelos de maternidad; las tareas de cuidado y su aspecto económico; licencias por maternidad y paternidad, modelos diversos de maternidades y paternidades. Sobre los materiales consultados: Heterogeneidad estructural y cuidados: nudos persistentes de la desigualdad en Latinoamérica, el caso argentino; Los cuidados, un sector económico estratégico; artículos periodísticos varios referido a los debates claves por las tareas de cuidado. Leyes y proyectos (licencias maternidades y paternidades).

Se continuó con la proyección de la película "Las buenas intenciones" (2019) de Ana García Blaya. La temática abordada por el film fue: paternidades responsables. Los materiales consultados fueron: Artículos varios, entre ellos, el de Luis Bonino "Las nuevas paternidades" y un Manual para trabajar en el aula "Guía de paternidad activa para padres" editada por UNICEF y otras organizaciones.

La última proyección y cierre del cine pedagógico fue con el documental chileno "Niños rosados y niñas azules" (2017), dirigido por José Retamal. Las temáticas abordadas por el film fueron: Transexualidad / transgénero. Infancia y adolescencia. Los materiales trabajados en esa jornada fueron: una presentación de power realizada por el equipo de Cine pedagógico. Relatos docentes sobre "Educación Sexual Integral" La reflexión sobre nosotros mismos, los docentes y la implementación de la ESI, del archivo fílmico del INFoD. Análisis de canciones, imágenes, leyes.

Se contó con un aula virtual en la plataforma institucional para intercambiar foros, desarrollar contenidos y como repositorio de material bibliográfico y audiovisual. Esta línea de acción transversal a las distintas carreras tuvo como finalidad revincular estudiantes que abandonaron y/o que presentaron trayectorias discontinuas, a la vez que procuró fortalecer la trayectoria de los estudiantes que continúan su formación inicial e intensificar el vínculo con las escuelas asociadas.

La experiencia desarrollada en el proyecto fue muy variada y aún se está sistematizando lo vivido y aprendido, y los efectos que se fueron produciendo a nivel institucional y en lo personal de cada uno de los estudiantes y docentes participantes.

Resulta positivo para el Instituto recopilar los materiales abordados en la experiencia de cine pedagógico para el trabajo con ESI ya realizada como una manera de construir un registro / una memoria de lo hecho, así como de sistematizar las acciones realizadas para llevarla a cabo. Por eso, es relevante poder transformarlas en materiales didácticos, es decir, en recursos con orientaciones concretas para docentes, pensados para enriquecer sus propuestas de enseñanza y propiciar que las escuelas se transformen en espacios de circulación y producción cultural. Enriquecer la cultura visual y audiovisual de los/ las futuros/as docentes es una forma de recrear los modos de enseñar y por tanto los aprendizajes de sus estudiantes.

El cine motiva a la reflexión, al intercambio de ideas, al aprendizaje de nuevos conocimientos y al diálogo o la discusión. De esta manera, el cine pedagógico resulta una herramienta fundamental para elaborar un espacio de reflexión donde volver a pensar los desafíos que impone el hecho de educar hoy.

Referencias bibliográficas

Agulleiro, M., Gómez Chamorro, J. y González, F. (2022). *Una agenda de la ESI para la Formación Docente. Herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares*. Noveduc.

Benasayag, A. y Aleu, M. (2020). Escenas pedagógicas: un encuentro entre el cine y las prácticas educativas. En *Apuntes pedagógicos de la Formación Docente*. Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires y Dirección Provincial de Educación Superior. <https://isfd1-bue.infod.edu.ar/sitio/n6-de-apuntes-pedagogicos-continuemos-estudiando/>

- Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial/FLACSO, OSDE.
- Gracida Juárez, M. (2014). La cultura de la imagen y sus potencialidades didácticas. Poiética. Docencia, investigación y extensión. *Revista de divulgación académica, UNAM*, 3, 10-19. https://issuu.com/poieticacch/docs/poietica_3_web
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Archivo fílmico pedagógico, jóvenes y escuelas: libro 4 IFD*.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial/FLACSO, OSDE.
- Velasco, L. (Comp.), (2021). *E.S.I: Pensares, recorridos y desafíos: a 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral*. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Zavala, L. (2021). El cine como herramienta de enseñanza. *Ciencia, Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, 72(3), 4-5.

Ensayo

Subjetividad / posicionamiento docente. Significaciones de la experiencia, el cuerpo / el deseo en la enseñanza de la ESI

Marcela Pozzi Vieyra

Universidad Nacional de Villa María

marcepozzi@gmail.com

¿Qué hace la ESI con lxs docentes? ¿Qué hacen lxs docentes con la ESI? ¿Cuál es la significación social que asume el deseo, el género, el cuerpo y la sexualidad al momento de enseñar Educación Sexual Integral?

Desde diversos estudios en estos veintitrés años de la promulgación de la Ley 26150 se analizaron que hacen las escuelas con la ESI, cuáles son sus contenidos y efectos en estudiantes a partir de la promulgación de la educación sexual como derecho. El objetivo de este ensayo, a partir del análisis de una experiencia de formación docente en ESI, no tiene tanto que ver con la temática en la escuela sino que queremos abordar el papel transformador que puede tener el trabajo con los conceptos que nos trae la ESI para las subjetividades docentes.

El trabajo reconstruye una experiencia educativa, pero sobre todo activista, a partir de una instancia reflexiva sobre una práctica que venimos llevando adelante desde el año 2013 como Curso de Formación Docente y luego en formato Diplomatura en el ámbito del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María. Esta experiencia, que tenía como objetivos brindar herramientas a lxs docentes para la implementación de la ESI, se fue constituyendo en un importante espacio de transformación de las subjetividades docentes y en un dispositivo político al interior de la universidad que fue teniendo incidencia en otros ámbitos institucionales y ampliando su profundidad.

La intersección de procesos pedagógicos con sexualidades genera dilemas que son a la vez personales, profesionales e institucionales, suponiendo una pregunta acerca de la ubicación: quién, dónde y cómo en relación a la posibilidad de “enseñar” y “aprender” sobre sexualidades. Habitar la enseñanza de la ESI en las escuelas pone en consideración la relación entre saber, conocimiento y poder.

Enseñar sobre sexualidades es siempre una interrogación, una pregunta sin

respuestas cerradas, una incertidumbre a la que lxs docentes no se sienten preparadx y por ende, pone en tensión un supuesto lugar de saber. Enseñar sobre sexualidades es una interrogación sobre la propia sexualidad y cuál es el concepto sobre lo que se considera sexual, con qué está relacionado y qué partes del cuerpo implica. El objetivo, a partir de la reconstrucción de esta experiencia de formación, es analizar la complejidad que implica relacionar sexualidades, pedagogías y la propia condición sexuada de lxs educadorxs.

La diplomatura a la que hacemos referencia propone en la organización de sus contenidos comenzar con una reflexión acerca de la propia sexualidad de lxs docentes, sus construcciones de género, las ideas y vivencias sobre su cuerpo. Tanto en su versión presencial (2013/14/15/17/18) como en sus versiones virtuales (2020/21/22) el dispositivo de formación plantea en sus dos primeros módulos momentos de participación acerca de experiencias en primera persona, tanto de cuestiones vividas o percibidas en sus trayectorias docentes como en su vida íntima. La idea es, a lo largo de este trabajo, desentramar de qué manera se comparten los aprendizajes sobre sus propios cuerpos, deseos y sexualidades, de qué manera intentan narrar la experiencia: aquello que dicen, aquellos que no, y los efectos que eso tiene en los espacios de intercambio colectivo.

La sexualidad se aprende, los guiones sexuales se aprenden, se inscriben en la conciencia y en el cuerpo. Las experiencias y las prácticas sexuales derivan del aprendizaje social, de la incorporación de las prescripciones y relatos socio-sexuales y afectivos de cada grupo social. Así, el objetivo de este trabajo es analizar las significaciones docentes sobre género, sexualidad y cuerpo al tener que aprender sobre ESI. El interrogante que nos orienta va en dos sentidos, por un lado ¿qué hace la ESI con las subjetividades docentes? ¿En qué situación lxs pone a ellxs al momento de enseñar sobre sexualidades? ¿Qué sucede con la propia experiencia y la implicancia de sus cuerpos en esa enseñanza? Intentar desentramar entonces esos aprendizajes a partir de los cuales construyen un posicionamiento que tiene algo de íntimo, pero que es político y cultural. En otro sentido, en el análisis de esta experiencia veremos que de qué manera en este proceso de nueve años de trabajo en un espacio de formación, se fue construyendo un modo de considerar lo personal y político en el posicionamiento docente, habilitando otros debates al respecto, instalando interrogantes a ciertos quehaceres académicos y contribuyendo a la construcción de un dispositivo de interpelación a prácticas institucionales instituidas.

Referencias bibliográficas

Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad*. S. XXI.

Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. En *Sexualidad* (pp. 21-46). Paidós, PUEG UNAM.

Experiencia

Proyecto Poético: Cuerpo, Palabra / Devenir

Natalia Tabares

Instituto Superior Víctor Mercante

natitabares97@gmail.com

Graciela Csaky

Instituto Superior Víctor Mercante

grakilis@gmail.com

Virginia Reyneri

Instituto Superior Víctor Mercante

vireyneri@gmail.com

Pablo Barone

Instituto Superior Víctor Mercante

baronemunozpablo@gmail.com

En el marco del cumplimiento de los 40 años de democracia en Argentina, desde el Instituto Superior Víctor Mercante, pensamos en un proyecto interdisciplinario para las estudiantes de primer año de los profesorados de Educación Especial, Primaria e Inicial. El trabajo se realizó en conjunto con las cátedras de Lenguaje corporal, Argentina en el mundo contemporáneo, Taller de Oralidad, Lectura y escritura y Problemáticas socio-antropológicas en la educación con los objetivos de reflexionar acerca de la importancia de la vida en democracia a partir del conocimiento de los procesos históricos que la interrumpieron y de sensibilizar a las estudiantes a través de diferentes manifestaciones artísticas que posibiliten experiencias estéticas significativas donde sus cuerpos y voces lean y reescriban la historia.

Desde una pedagogía de la memoria, la propuesta se orienta a re-conocer, analizar y construir sentidos en torno al pasado reciente, sus usos, sus tensiones con el presente y el porvenir que deseamos. Como todo trabajo de memoria, es un proceso dinámico que, intentamos, pueda reconocer las condiciones de posibilidad del terrorismo de Estado y sus efectos, todo lo cual lleva, inevitablemente, a la pregunta por nuestro presente (Portelli, 2002). Como plantea Walter Benjamin (2005) "articular históricamente lo pasado no significa 'conocerlo como verdaderamente ha sido'. Consiste, más bien, en adueñarse de un recuerdo tal y como brilla en el instante de un peligro". Se trata, así, de invitar a una lectura que posibilite una reflexión en la idea del continuum de la historia, que

permita nuevas formas y escrituras, nuevos sentidos. Un pasado que se enlaza a nuestro presente. Allí hay una posibilidad de encuentro, de preguntas que son fundamentales. Paulo Freire (1986) insistía en

la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos. (...) Toda práctica, educativa que se funda en lo estandarizado, en lo preestablecido, en la rutina en que todas las cosas están predichas, es burocratizante, y por eso mismo antidemocrática (p. 58)

Las preguntas, la curiosidad, la desnaturalización también pueden llegar (o muchas veces llega) de la mano del arte; en ese sentido, María Teresa Andruetto (2014) cree que la literatura "de memoria" debe generar o construir, a través del lenguaje, de las palabras "un plus de sentido, una distorsión o un corrimiento de lo conocido o de lo sucedido, una incomodidad radicalizada, que nos saque de toda certeza" (p. 160) Por esa razón invitamos a las estudiantes a leer poesía, porque como toda manifestación artística, puede hablar de lo que nos sucedió, de lo que hemos vivido (y seguimos viviendo), con la potencia del lenguaje metafórico, ese que nos desestabiliza, nos saca de las certezas e invita a interrogarnos. Seleccionamos poemas cuyas capas de sentidos y resonancias tienen relación con la última dictadura cívico-militar y con estos 40 años de democracia ininterrumpida. Voces como las de Juan Gelman, Glauce Baldovin, Edith Vera, Estela Figueroa, Irene Gruss y Paco Urondo -entre otros-, conforman una obra polifónica que construye con las palabras esa incomodidad radicalizada de la que habla Andruetto. Propusimos leer poemas, sostener conversaciones literarias que nos permitieran "oír entre líneas", escuchar las lecturas de los demás para socializar significados. Tal como sostiene Cecilia Bajour (2008) "la democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincida con ella." (p. 2) Además desafiamos a las estudiantes a poner en voz los poemas (Bajour 2009) para explorar las posibilidades sonoras del lenguaje en relación a los múltiples sentidos que de ellos emergen.

Las lecturas performáticas de la poesía ofrecen la posibilidad de poner en juego los cuerpos que reescriben lecturas y se vuelven así, cuerpos metafóricos. Alicia Fernández (2010) plantea que el aprendizaje pasa inevitablemente por el cuerpo, el cuerpo aprende

no hay conocimiento, por más abstracto que se presente, que no haya sido cuerpo un día (...) Esta búsqueda creativa es la que actúa como llave para encontrar dentro de nosotros esa zona de juego, ese espacio lúdico y creativo, único lugar desde donde lograremos vencer vincularmente al síntoma que nos ocupa que no es otra cosa que la inteligencia atrapada, la creatividad encapsulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer. (p.34)

Las reescrituras e invenciones colectivas con los cuerpos en juego, llevaron a la búsqueda de diversas canciones de la época de dictadura que resonaron de manera muy especial. Las estudiantes realizaron ejercicios de contacto emocional y se dispusieron a la creación de relatos audiovisuales que tradujeran e integraran estos sentires. Finalmente, entre todxs lxs profesores y estudiantes se compartieron las proyecciones y se realizó un debate reflexivo, no solo para dialogar en torno a lo acontecido históricamente sino desde la reflexión pedagógica del proceso de sensibilización, expresión e integración propuesto.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. FCE.

Bajour, C. (2008). Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Revista Imaginaria*.

Bajour, C. (2009). La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético. *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Corrientes, 28 de julio de 2009.

Benjamin, W. (2005). Sobre el concepto de historia. *Obras completas. Libro II/2*. Abada.

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente; análisis de modalidades de enseñanza en familias escuelas y medios*. Ediciones Nueva Visión.

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones La Aurora.

Portelli, A. (2002). Las fronteras de la memoria. La masacre de las Fosas Ardeatinas. Historia, mito, rituales y símbolos. *Sociohistórica*, (11-12). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3065/pr.3065.pdf

Mesa 5. Eje 1. A: Prácticas / experiencias de formación

Gabriela Carnevale

Universidad Nacional de Villa María

gcarnevale@unvm.edu.ar

En la mesa se presentaron un trabajo de innovación y uno de investigación, ambos en el campo de la enseñanza de inglés, y cuatro experiencias que abordaron temas vinculados con las artes y la didáctica de la lengua y la literatura.

La primera investigación fue expuesta por la Prof. Cintia Zuin y se titula "La importancia dada a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en las academias privadas de idiomas de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. ¿Es la pronunciación del idioma inglés enseñada contemplando las ventajas de la era digital en la que estamos involucrados?" (Universidad Nacional Villa María). Este trabajo tiene como objetivo conocer cuál es el lugar asignado a la enseñanza de la pronunciación en la educación que brindan diferentes academias privadas. Los resultados de la primera parte del estudio muestran que, pese a que nos encontramos en un mundo altamente globalizado e hiperconectado, este aspecto de la formación en inglés como segunda lengua tiene un lugar relegado y accesorio dentro de la planificación de clases.

Por su parte, Margarita Mariana Falco y Noelia Mariana Tortone expusieron su proyecto de innovación "Al ritmo de las cuatro estaciones en el aula de inglés" (Universidad Nacional de Villa María). Esta propuesta se centra en el movimiento y en la metacognición, con el fin de propiciar la participación activa por parte de los estudiantes. Para ello, se recupera el valor de la pregunta para el enriquecimiento del intercambio interpersonal y fortalecimiento de la dimensión intelectual. Se sustenta en nociones como la de inteligencias múltiples (Gardner) y cognición distribuida (Perkins) y utiliza como estrategia las rutinas de pensamiento.

Entre los trabajos pertenecientes a "Experiencias", la primera participación estuvo a cargo de la profesora Eugenia Vivian bajo el título "Taller de Escritura Experimental. Un espacio propicio para pensar propuestas creativas y democráticas a la hora de enseñar a leer y escribir en el ámbito universitario" (Universidad Nacional de Villa María). En el

marco de un espacio electivo en el Prof. en Lengua y Literatura, esta experiencia propicia espacios de trabajo que articulan la lectura y escritura –en tanto procesos cognoscitivos complejos- con la experimentación, la creatividad y la libertad. Se trata de una actividad lúdica e innovadora que tiene como objetivo generar prácticas de escritura originales. La propuesta se inspira en las vanguardias literarias, específicamente la patafísica.

En tanto experiencia centrada en la importancia de la imaginación y en la generación de puentes estéticos y lúdicos, se vincula con la ponencia titulada “Talleres para imaginar: una experiencia de práctica, alfabetización y literatura”, a cargo de Graciela Csaky, Carolina María Bruzzo y Dardo Marcelo Atencio (Instituto Superior Victor Mercante). Este trabajo tiene como punto de partida la educabilidad radical de los estudiantes (Freire) desde un posicionamiento ético-político para el trabajo con la palabra poética. La propuesta consiste en el diseño, en conjunto con estudiantes de tercer año del Profesorado de Nivel Primario del instituto Superior V. Mercante, de un taller para llevar adelante en dos escuelas. Surgió así el “Taller para imaginar”, que propicia la vinculación gozosa y afectiva con la palabra a partir de referentes idiosincráticos. Esta experiencia propone una ruptura con prácticas y lógicas tradicionales con el fin de generar el deseo de aprender y reflexionar sobre la potencialidad de lo poético.

Por su parte, la experiencia “Investigar a través de la práctica artística: metodologías y pedagogías para explorar” ubica en el centro del debate la escisión entre prácticas investigativas y realizativas en el campo de las artes. Las docentes Dra. Cristina Andrea Siragusa y Lic. Luján Ailen Martínez (Universidad Nacional de Villa María) narraron una práctica pedagógica en la Lic. en Diseño Audiovisual (UNVM) que pone énfasis en el pensamiento asociado al ejercicio de la creación, en lo artístico y lo experimental, durante el proceso vivencial y no sólo en el producto final. En este sentido, resalta la relevancia de generar recursos pedagógicos tendentes a la transformación de la experiencia áulica en el itinerario de la investigación y creación audiovisual.

Por último, tuvo lugar la presentación de la experiencia a cargo del profesor Juan Manuel Ramírez Rave “Diplomado DIOLEE, una experiencia de formación en didácticas” (Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia). En esta oportunidad, la propuesta articula la lectura, escritura, oralidad y escucha centradas en la práctica. Las primeras preguntas que se plantean es quién debe trabajar esos procesos transversales y cómo revertir la “saturación” que por momentos muestran los abordajes teóricos en formación. En esta experiencia se parte de la labor conjunta de los diferentes actores del campo educativo y la generación de espacios de diálogo, retroalimentación y aprendizaje cooperativo. Privilegia el diagnóstico y la elaboración de recursos didácticos para mejorar las prácticas asociadas a la enseñanza de la lengua y la literatura y la diversidad en la conformación de grupos para estas tareas.

Con el fin de propiciar el intercambio, algunas de las preguntas que se plantearon previamente como transversales a los trabajos fueron:

- ¿Cómo se conjugan teoría y práctica en su propuesta? ¿Cuál es el lugar de la experiencia en los procesos de aprendizaje que investiga?

- ¿De qué modo intervienen los análisis situados y contextuales en el diseño de las prácticas? ¿Cuáles son los espacios de innovación que se habilitan en esos contextos? ¿Qué desafíos se vislumbran?

En este sentido, el diálogo y reflexiones finales giraron en torno a los siguientes temas:

Relevancia de la innovación en el posgrado y dificultades que surgen por la limitación que establece la estandarización de los programas y la acreditación.

Importancia del vínculo con el territorio y la extensión. Asumir la educación como actividad situada.

Oportunidades que ofrece el trabajo transdisciplinario y la conformación de grupos heterogéneos. La participación de los diferentes agentes del campo educativo posibilita una comprensión más profunda de su complejidad y el trazado de acciones innovadoras para las didácticas emergentes. Establecimiento de un vínculo efectivo entre educación obligatoria (inicial, primaria y secundaria) y educación superior (terciaria y universitaria de grado y posgrado).

Estrechar vínculos entre arte e investigación, entre creación, experimentación, reflexión sobre los procesos y formación. Plantear la creación artística como un momento de aprendizaje. Poner en común los métodos desde los cuales abordamos los procesos de investigación/creación.

Integridad del aprendiente, en tanto compuesto por una dimensión racional y otra emocional. Nuevos desafíos en los contextos actuales. Relevancia del juego, la libertad y la creatividad.

De todo lo anterior se desprenden tres ejes en las prácticas y experiencias de formación con valoración positiva por los resultados obtenidos: centralidad de la motivación y la innovación, necesidad de revisión de los vínculos teoría-práctica y comprensión profunda de la educación como práctica situada.

Experiencia

Taller de Escritura Experimental. Un espacio propicio para pensar propuestas creativas / democráticas a la hora de enseñar a leer / escribir en el ámbito universitario

María Eugenia Vivian

Universidad Nacional de Villa María

aguavivaclarice11@gmail.com

La forma en que nos vinculamos con la práctica de la lectura y la escritura adquiere diversos matices con relación a nuestros trayectos de formación y a nuestros recorridos como lectores y escritores. Sabemos que tanto la lectura como la escritura son dos procesos cognoscitivos muy complejos, porque involucran el conocimiento de la lengua, de la cultura y del mundo. De este modo, explicar qué es la lectura y qué es la escritura y cómo nos relacionamos con estas prácticas adquiere cierta complejidad cuando intentamos conceptualizarlas a partir de teorías que sólo reparan en el aspecto cognoscitivo; considerando que los conceptos que rigen nuestro pensamiento se presentan solamente como asuntos del intelecto. En efecto, la presente práctica y experiencia de formación se orienta fundamentalmente a la socialización de una propuesta de experimentación con la lectura y la escritura que ha sido posible para los alumnos en el marco del espacio electivo: "Taller de escritura experimental" del Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María. En dicho taller prima la experimentación con el lenguaje literario con el objetivo de estimular la libertad, la espontaneidad, el fluir de los sentimientos y los impulsos de creatividad de los alumnos. Así, se proponen consignas creadas específicamente para que funcionen como disparadores de la experimentación con el fin de ocasionar nuevas prácticas de lectura y escritura. Prácticas originales que permitan a los alumnos develar el proceso inherente del trabajo con la lectura y la escritura y las diversas potencialidades que el lenguaje nos brinda para crear de manera múltiple e infinita; lejos de las prescripciones y los estereotipos con que se propone generalmente el acercamiento a la lectura, escritura o composición escrita.

Referencias bibliográficas

- Lundin, M. P. (2014). El humor, la patafísica y la mística alrededor del círculo hermético. *Revista laboratorio, literatura y experimentación*, 9. http://revistalaboratorio.udp.cl/num9_2014_art6_lundin/.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2013). La cita bibliográfica. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 182-189). UNGS.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40(63), 147-178.
- Schwartz, G. A. (2013). Patafísica en 748 palabras. *Arte, Literatura y Ciencia; Hacia un mestizaje del conocimiento* [Blog]. <https://gustavoarielschwartz.org/2013/04/29/patafisica-en-748-palabras/>.
- Zunino, C. y Muraca, M. (2013). El ensayo académico. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). UNGS.

Investigación

La importancia dada a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en las academias privadas de idiomas de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. ¿Es la pronunciación del idioma inglés enseñada contemplando las ventajas de la era digital en la que estamos involucrados?

Cintia Zuin

Universidad Nacional Villa María

zuincintia@unvm.edu.ar

El propósito de este trabajo es exponer si los docentes se concentran en la enseñanza de la pronunciación del inglés en las clases dictadas en los institutos que llamamos "academias privadas de inglés". Este estudio fue desarrollado para descubrir y determinar en qué lugar es posicionada la enseñanza de la pronunciación del inglés, atendiendo a una escala de prioridades.

Nos interesa revelar las opiniones y percepciones de los docentes acerca de la relevancia de enseñar dicha pronunciación, ya sea directa o indirectamente, explícita o implícitamente; si la enseñanza de la pronunciación del inglés es importante o no, para lograr una competencia integral del idioma. A pesar de que los profesores entrevistados realmente creen y apuestan a que la enseñanza de la pronunciación es sumamente importante, en reiteradas oportunidades, se encuentran ignorando a la misma y no la consideran al momento de planificar sus clases. La prioridad se destina a otras habilidades, principalmente a la incorporación de estructuras gramaticales.

Los resultados obtenidos sugirieron que, luego de responder ocho preguntas, la enseñanza de la gramática del idioma junto con sus nociones y funciones cobra siempre relevancia, que la pronunciación puede ser parte de la clase pero sólo será incluida si existiera tiempo extra para practicar la misma. Muchos docentes se focalizaron en aspectos suprasegmentales pero eso ocurrió en pocas oportunidades. Fue descubierto, además, que en cada situación que algún aspecto de la pronunciación fuera considerado, eso ocurría luego de trabajar con la gramática del idioma. Algunos profesores confesaron

que la enseñanza de la pronunciación es una tarea difícil de llevar a cabo pero ellos mismos reconocieron que deben incluirla en sus planes de clase.

El estudio fue realizado durante la pandemia (COVID-19). A raíz de la emergencia de diversos dispositivos tecnológicos nuevos como así también diferentes aplicaciones, fue valioso descubrir si la enseñanza de la pronunciación era estimada, ya que multiplicidad de herramientas surgieron y estuvieron a disposición para realizar dicha tarea.

Referencias bibliográficas

Barreido Bilbao, S. (2008). *25 años de lingüística en España: hitos y retos*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=520017>

Block, D. y Cameron D. (2002). *Globalization and language teaching*. Routledge.

Dalton, C. y Seidlhofer, B. (2001). *A scheme for teacher education pronunciation*. Cambridge University Press.

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford.

Kelly, G. (2000). *Teach pronunciation*. Longman.

Experiencia

Talleres para imaginar: una experiencia de práctica, alfabetización / literatura

Graciela Csaky

Instituto Superior Víctor Mercante

grakilis@gmail.com

Carolina María Bruzzo

Instituto Superior Víctor Mercante

carolibruzzo@gmail.com

Dardo Marcelo Atencio

Instituto Superior Víctor Mercante

marceloatencio17@gmail.com

En tercer año del Profesorado de Nivel Primario del Instituto Superior Víctor Mercante, conformamos un equipo de trabajo que se propuso pensar en las posibles articulaciones entre los siguientes espacios curriculares: Práctica docente III, Alfabetización Inicial y Literatura en el Nivel Primario. Con acuerdos entre lxs docentes que formamos parte de esos espacios y junto con nuestras estudiantes de tercer año, diseñamos conjuntamente un taller al que hemos llamado "Taller para imaginar", cuyo objetivo es intervenir en el primer ciclo de dos escuelas públicas estatales y acompañar procesos de alfabetización inicial. Invitamos a que participen del "Taller para imaginar" aquellxs estudiantes del primer ciclo al inicio de su alfabetización. Lxs niñxs participan de situaciones de juegos de mesa (como la memoria y la lotería recreados para los fines de la alfabetización) y de lectura y escritura de literatura; la docente de Alfabetización les enseña a las practicantes de qué maneras pueden planificar las intervenciones que andamien los procesos de cada unx de lxs estudiantes; también se propone la construcción de referentes idiosincráticos que contemplen los intereses, lo que llamamos con Paulo Freire (2004) "la lectura del mundo" de lxs estudiantes, promoviendo una dinámica de taller en cada encuentro que promueva el deseo de aprender a leer y escribir desde puentes estéticos, afectivos y lúdicos como parte de las intervenciones ajustadas a un modo de entender la alfabetización inicial desde un enfoque socio-constructivista.

En cuanto a la literatura, se elige un corpus de poesía folklórica infantil y otro de poesía de autores, la primera porque abarca poemas generalmente conocidos por lxs niñxs lo cual permite a lxs estudiantes hacer anticipaciones cuando intentan leer.

También desde Literatura, con las practicantes se explora una gran diversidad de autorxs de poesías para las infancias, se trabaja sobre los distintos modos de leer poemas que contemplen no solo la voz sino el cuerpo (Bajour 2017); de modo tal que luego, las practicantes puedan no solo seleccionar la mejor literatura sino que se animen a probar otras formas del decir poético dentro de las aulas. En el taller para imaginar entonces, se invita a leer poemas, a conversar literariamente y a escribir a partir de consignas de invención (Alvarado, 2013).

En las escuelas públicas asociadas donde nuestras estudiantes del Instituto realizan sus prácticas, se repite con frecuencia que lxs estudiantes del primer ciclo (y muchas veces del segundo) que no están alfabetizadxs, están atravesados por problemas y desigualdades tremendas y suelen generar en lxs docentes la sensación de impotencia, de imposibilidad o, en el peor de los casos de claudicación si lxs niñxs no avanzan en sus procesos de lectura y escritura. Es frente a esa situación que intentamos generar un dispositivo de diferenciación (Perrenoud, 2004) que no estigmatice ni rotule a quienes participen, sino que considere las diferentes cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010).

Al invitar a un Taller para imaginar y jugar pudimos hacer frente a la heterogeneidad del grupo clase y sostener un apoyo integrado a lxs estudiantes con grandes dificultades. Se rompió con la lógica tradicional de organización del aula con los bancos en fila y los modos de "comportamiento" que se consideran "aceptables", ya que se organizó el espacio en ronda con lugar para cantar, bailar, para estar parados o sentados; muchos niñxs de a poco fueron variando sus participaciones en el taller y pasaban de estar escondidxs en un rincón, debajo de una mesa durante todo el encuentro a participar de algún juego en la clase siguiente. En ninguno de los diez encuentros que duró el taller dejó de ser clave el componente lúdico ya que fue esencial para suscitar el deseo de aprender (Meirieu, 2016, p. 49).

Meirieu insiste en la importancia de ofrecer a lxs estudiantes obras cuya potencia simbólica llegue a interrogarlx como puede suceder con la literatura, en el caso de nuestro taller, con la poesía tanto folklórica como de autores que nos dio la posibilidad de partir de saberes que lxs niñxs traían para luego proponer otros nuevos. El encuentro gozoso que esxs niñxs tuvieron con los libros, con su materialidad, la posibilidad de hacer lecturas diversas de los poemas, de conversar, de sentirse autores de sus escrituras poéticas, la alegría de progresar en sus lecturas y escrituras convencionales, todo en un marco de trabajo diferente del habitual, transformaron al Taller para imaginar en una experiencia potente de formación docente y de construcción histórica de la igualdad para lxs infancias y sus trayectorias escolares.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. FCE.

Bajour, C. (2017). La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético. *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Corrientes, 28 de julio de 2017.

Freire, P. (2004). La importancia del acto de leer. En *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (p. 94)). Siglo Veintiuno Editores.

Meirieu, P. (2016). La motivación: de la actitud de espera a la exigencia. En *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.

Perrenoud, P. (2004). Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. En *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP México/ Graó.

Experiencia

Investigar a través de la práctica artística: metodologías / pedagogías para explorar

Cristina Andrea Siragusa

Universidad Nacional de Villa María

siragusasociologia@yahoo.com.ar

Luján Ailen Martínez

CIT, Universidad Nacional de Villa María

gopilalita@gmail.com

Las reflexiones que presentamos se inscriben en una experiencia pedagógica implementada en el año 2023, en el espacio curricular “Metodología de la Investigación en Artes Audiovisuales” correspondiente al nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual (IAPCH-UNVM). Durante un cuatrimestre se abordó el aprendizaje de los contenidos vinculados a la investigación en artes desde la asunción de la relevancia de una de sus modalidades que podríamos denominar “investigación en artes” (Borgdorff, 2009).

De este modo la estrategia de enseñanza-aprendizaje asumió una posición dentro del campo de estudios, inscribiendo sus preocupaciones en la compleja relación entre las distintas modalidades de investigación y la creación audiovisual, fundamentalmente cuando es necesario orientar los procesos teórico-metodológicos de los estudiantes avanzados de las carreras de grado vinculadas al campo de los lenguajes cinematográficos y televisivos, entre otros. En los espacios universitarios que las albergan es posible constatar posiciones en las que subyace la escisión entre las prácticas investigativas y las realizativas, configurando un escenario donde pareciera imposible e impensable su vinculación. En ese marco la enseñanza de la investigación se orienta al recupero de referencias propias de las ciencias sociales y humanas, más que a la especificidad artística.

Se constata, entonces, que la alternativa de realización de obra es dominante en las carreras de formación en lenguajes audiovisuales, por lo que la acreditación del trayecto curricular presupone el ejercicio de competencias estéticas, narrativas y formales que se articulan de manera singular. Desde esta perspectiva interesa recuperar el devenir de la experiencia y los momentos de la acción-creativa, sus tensiones, los fundamentos de

las decisiones (estéticas, técnicas, narrativas), antes que la obra artística “en sí misma”. Dicho en otros términos, el producto acabado es sólo un fragmento vital enlazado y “parte de” un discurrir complejo donde el artista es un productor de conocimiento. Artista que dialoga con el contexto o espacio contextual lo cual requiere [o se espera] que explicita la relación de la obra con la cultura y su posición en el arte contemporáneo.

Apostamos a la necesidad de establecer metodologías de acercamiento que posibiliten potenciar las prácticas concretas de los realizadores con voluntad de avanzar en la generación de conocimientos sobre el campo cinematográfico, en particular, y audiovisual, en general. El itinerario de la investigación – creación en el audiovisual se encuentra aún en desarrollo, por lo que se requiere concebir renovadas y creativas alternativas (en ocasiones eclécticas) que permitan circunscribir los objetos y procesos artístico-audiovisuales.

Para la construcción de un abordaje, que aún se encuentra in progress, es necesario avanzar en procesos de experimentación y sistematización de los procesos vivenciales; instituir ámbitos de circulación y discusión a partir de los cuales, desde diferentes visiones, se puedan compartir los hallazgos y las interpretaciones de un fenómeno central en nuestra cultura contemporánea.

En la implementación por primera vez de la propuesta curricular, se optó por el desarrollo de una idea-proyecto de creación de un videominuto desde un enfoque ligado a formas experimentales (video ensayo, video experimental, entre otras) desde recursos propios del lenguaje de la animación, la acción en vivo, la inteligencia artificial, entre otras posibilidades. La determinación de los rasgos formales de la obra se asumió tras considerar las posibilidades de implementación de un proceso de indagación basado en una epistemología de la práctica (Schön, 1987).

De esta manera, la experiencia implicó volver “taller” al “aula”, centrando el proceso de producción de conocimientos desde la práctica artística, la cual se pone en tensión, se desnaturaliza, para ser auscultada desde una posición crítica tendiente a la apropiación de conocimientos para la aplicabilidad en la experiencia creativa. ¿Alcanza quizás para constituir este tipo de práctica en una potencial práctica artística para la investigación? Ingresamos, entonces, en un cono de sombras donde se entrecruzan diversas posibilidades. Para construir esa opción se requiere planificar instancias que permitan la expresión auto-consciente del estudiante para explicitar el problema, identificando conjeturas-hipotéticas del funcionamiento del lenguaje y su poiesis, un método de trabajo, el registro y la escritura del proceso y sus resultados, existe una alternativa cercana desde la cual con la capacidad de registrar y materializar en escritura(s) los resultados obtenidos. De este modo, este tipo de pensamiento acerca

de la investigación asociada al desenvolvimiento del ejercicio de la creación puede constituirse en una zona interesante para la observación de los procesos estudiantiles.

Referencias bibliográficas

Borgdorff, H. (2009). El debate sobre la investigación en las artes. En *Cairon 13 Práctica e investigación, Revista de Musicología*, Universidad de Alcalá de Henares.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Innovación

Al ritmo de las cuatro estaciones en el aula de inglés

Margarita Mariana Falco

Universidad Nacional de Villa María

marianafalcoar@yahoo.com.ar

Noelia Mariana Tortone

Universidad Nacional de Villa María - Universidad Nacional de Tierra del Fuego

noeliatortone@gmail.com

Enseñar inglés en el siglo XXI presenta desafíos; los estudiantes tienen que ser capaces de actuar con el conocimiento que aprenden en lugar de recurrir a la memorización. Enseñar en este siglo invita a focalizar en la comprensión y utilización del conocimiento. Según Hannaford (2013), el aprendizaje, el pensamiento, la creatividad y la inteligencia no son procesos que sólo le pertenecen al cerebro, sino que involucran todo el cuerpo. Kuczala (citado en Van, 2012) consideró que el cuerpo es una extensión del cerebro y que es valioso moverse durante el aprendizaje.

En el Profesorado en Lengua Inglesa del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, los estudiantes se preparan para ser docentes de inglés en distintos contextos educativos del país y a veces enseñan en otros países. Ante un mundo cambiante en el que en las aulas nos encontramos con estudiantes que quieren involucrarse “haciendo” en lugar de escuchar sólo clases teóricas, que piden moverse, que desean trabajar grupalmente y expresarse creativamente, la formación de los futuros docentes de inglés como lengua extranjera exige formarlos como personas íntegras. Personas que puedan desarrollar sus distintas inteligencias y que sepan realizar trabajos conjuntos y colaborativos, siendo esta una de las habilidades blandas que exige el mercado laboral del siglo XXI. Tras consultarle a docentes de inglés de los distintos niveles sobre la forma de trabajar, observamos que, si bien se espera el trabajo colaborativo en la institución, en varias ocasiones el docente de inglés planifica su clase solo, por costumbre, y el trabajo colaborativo se da al armar un acto escolar pero no en el trabajo diario.

Estamos convencidas de que el cambio debe ser parte del paisaje cotidiano del aula en la que se forman los futuros docentes de inglés y en la que se tienen que considerar las

capacidades y las características de cada estudiante. Trabajar en estaciones de aprendizaje es un camino fructífero. Sin embargo, en el trabajo en estaciones, se suelen diseñar, cuatro o seis estaciones de trabajo y los estudiantes, divididos en grupos, rotan por cada estación durante la clase. En una estación, los estudiantes leen una lectura y responden preguntas, en otra crean un poema, en otra conectan el contenido abordado y una noticia. En esta realidad áulica, a veces no todos los grupos exploran todas las estaciones de trabajo al rotar o el tiempo no se aprovecha bien para realizar la tarea de cada estación, ya que los integrantes del grupo pueden derivar a hablar de otros temas no relacionados con el tópico que tienen que abordar desperdiciando así el tiempo de aprendizaje. No se puede negar que la técnica de estaciones contribuye a que los estudiantes aprendan de forma activa, empleen sus experiencias previas en pos de la concreción de una tarea y cultiven distintas inteligencias múltiples. No obstante, el trabajo en estaciones planteado de esta manera en la que los grupos giran, según las agujas del reloj, termina siendo un set de actividades carentes de reflexión.

En este sentido, se diseñó un trabajo en estaciones diferente en el que los grupos reciben consignas y se distribuyen roles. En el que tienen un tiempo para trabajar sobre una determinada tarea, y con la intervención del docente u otro colaborador, que realiza aportes específicos, el grupo avanza más allá de lo que sabe. Después del tiempo dado, los grupos exponen, reflexionan sobre lo realizado y vuelven a trabajar en nuevas estaciones, del otoño y el invierno pasan a la primavera y a el verano y luego vuelven a reflexionar. Transformándose el aula en una verdadera cultura de pensamiento (Perkins, Tishman y Jay, 1998); cultura en la que según Ritchhart (2002) el pensamiento individual y del grupo es valorado y se hace visible, se promueve de forma activa en la experiencia cotidiana.

Innovar en cómo trabajar en el aula implica considerar fuerzas culturales como lenguaje, tiempo, entorno, oportunidades, rutinas de pensamiento, modelaje, interacciones y expectativas. Implica considerar que los estudiantes tienen que desarrollar habilidades de pensamiento como la disposición de ser abierto y aventurado, la de construir explicaciones y comprensiones, la de ser intelectualmente cuidadoso, la de buscar evaluar razones, la de hacer planes y ser estratégico, la de asombrarse, encontrar problemas e investigar y la de ser metacognitivo.

Se presentará una innovación en estaciones que le permitirá a los docentes familiarizarse con una forma de trabajar y reflexionar para construir culturas de aprendizaje en la que se integran fuerzas culturales y se favorece el desarrollo de disposiciones de pensamiento. Creemos que cuando los estudiantes aprenden en dichas culturas y trabajan activamente en estaciones que invitan y favorecen el pensar, los resultados en su formación no pueden ser los mismos.

Referencias bibliográficas

Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo*. Editorial Pax.

Perkins, D., Tishman, S. y Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character. What it is, why it matters and how to get it*. Jossey Bass.

Van, M. (2012). *Movement in learning: Revitalizing the classroom*. https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1544&context=ipp_collection

Experiencia

Diplomado DIOLEE, una experiencia de formación en didácticas

Juan Manuel Ramírez Rave

Universidad Tecnológica de Pereira

rave@utp.edu.co

La formación constante de los docentes en ejercicio, vinculados a las Instituciones Educativas colombianas debe ser uno de los pilares del sistema educativo, en vista de que los docentes están en constante actualización de sus prácticas pedagógicas, la innovación en el aula puede generar una mejor disposición de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, un mejor nivel en los procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha. Sin embargo, en muchas ocasiones la necesidad de formación de los docentes queda en un segundo plano, ocasionando la reproducción de modelos pedagógicos desactualizados que no motivan el aprendizaje por parte de los estudiantes y que, a largo plazo, continúan afectando los índices en el desarrollo de los procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha a nivel nacional, y con ello, la mejora de la calidad educativa.

Con el desarrollo del Diplomado en Didáctica de la Oralidad, la Lectura, la Escritura y la Escucha (DIOLEE) se busca continuar con el fortalecimiento, en un mismo espacio formativo, de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de docentes en ejercicio y de estudiantes de último semestre de Licenciatura. La propuesta gira en torno a los procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha en sus diversas modalidades, ciclos y niveles educativos como una tarea articulada, transversal, situada e integral que acompañe las distintas instancias de aprendizajes de los niños, adolescentes y jóvenes ubicados en diferentes municipios del Eje Cafetero (Colombia).

La iniciativa ofrece alternativas de solución para las grandes preocupaciones pedagógicas tejidas a partir de los déficits mostrados por los estudiantes en estas áreas. Bajo esta perspectiva, se contempla el desarrollo de cohortes del diplomado, propuesta pedagógica diseñada en conjunto por los posgrados en Literatura, el grupo de investigación en Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Literatura y el Departamento de Humanidades, a través del área de Comunicación y Pensamiento Crítico. El diseño contempla un conjunto de acciones que asociadas están encaminadas hacia

la circulación y réplica del conocimiento en diversos espacios de diálogo y aprendizaje cooperativo y colaborativo.

En conjunto, la propuesta pretende: en primer lugar, acompañar a los docentes en el desarrollo de estrategias para el diagnóstico y la intervención en los procesos de lectura y escritura y, en segundo lugar, propiciar entre los participantes la creación de instrumentos, materiales y recursos didácticos que le permitan mejorar las prácticas asociadas a la enseñanza de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en el aula de clase y en espacios no formales de aprendizaje.

El diplomado está estructurado en 5 módulos y 150 horas, basados en la metodología de seminario-taller. Cada módulo contempla una fundamentación teórica (40% del módulo) y actividades prácticas (60% del respectivo módulo). Finalmente, con el propósito de generar un mayor impacto en la comunidad se propone un espacio de socialización de las experiencias significativas resultantes del proceso, a través de tres estrategias: 1) un repositorio digital de acceso público, 2) una jornada de formación e intervención institucional guiada por docentes participantes del diplomado, dirigida a sus pares académicas y 3) una Jornada de exposición de Experiencias Significativas en torno a la didáctica de la lectura y la escritura organizada en la Universidad Tecnológica de Pereira y dirigida a todo público.

Cabe destacar que, el desarrollo del diplomado DIOLEE le ha permitido al grupo de investigación Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Literatura y el Semillero de Investigación Narrativas Contemporáneas y Estudios Culturales implementar instrumentos para recoger múltiples evidencias que facilitan avanzar y mejorar el proceso evaluativo de manera permanente, a la vez que se ha fortalecido el diálogo y la retroalimentación entre los miembros de la comunidad educativa, permitiendo transformar las visiones y las prácticas evaluativas tradicionales centradas en el examen y en los resultados, por una evaluación procesual, planificada, susceptible a ajustes permanentes en los procedimientos de enseñanza y en las técnicas de aprendizaje, constituyéndose en una verdadera herramienta transformadora y efectiva en el proceso evaluativo de las prácticas pedagógicas de la región.

Por último, es de anotar que propuestas como estas pueden servir como punto de partida para continuar con la reflexión y formulación de políticas locales, departamentales e institucionales de desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Primaria, Básica y Media. En tal sentido, se hace necesario que desde investigaciones de aula se piensen unos lineamientos y propuestas iniciales que faciliten la discusión sobre la necesidad de diseñar, ejecutar y finalmente promover políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Relatoría de mesa

Mesa 6. Eje 1: E. Emergentes del campo pedagógico: Derechos humanos (DDHH), Educación sexual integral (ESI) / Educación ambiental integral (EAI)

Carolina Bruzzo

Universidad Nacional de Villa María

carolibruzzo@gmail.com

Durante el desarrollo de la mesa del Eje 1 E, se desarrollaron tres rondas de diálogo entre dos experiencias de formación docente y docencia universitaria situadas en la ciudad de Villa María en Córdoba, Argentina y otra experiencia de investigación llevada a cabo en el país hermano de Brasil. Con una concurrencia de participantes de habla española y portuguesa, y del equipo de Investigación de la UNVM- IAPCH, "Pedagogías disidentes", se comenzó la primera ronda de intercambio, donde las expositoras contextualizaron el título de la experiencia o investigación, la problemática o tema central sobre el que se teoriza y mencionan los referentes teóricos y metodológicos que orientan la presentación.

La primera experiencia: "Imaginar y construir puentes hacia la Inclusión" de Rocío Janet Dalio (UNVM) y Vanesa del Carmen Sánchez, ambas profesoras de la Escuela Superior de Bellas Artes "Emiliano Gómez Clara", narran una experiencia vinculada a la ESI para estudiantes de la formación docente en educación artística que ensambló un proyecto de prácticas en la educación especial. El proyecto de creación de juegos didácticos en la escuela especial cercana a la dicha escuela superior, supuso repensar el diseño de materiales didácticos desde una perspectiva de inclusión, así como también los saberes en relación a la ESI desde el involucramiento de la afectividad superando una mirada biologicista de la educación sexual y profundizando el abordaje de la ESI en educación especial, incluyendo estudiantes que requerían abordajes complejos.

En la segunda experiencia, "Dentro de los derechos humanos un derecho, el derecho a la información", Mariana Corradini, de la carrera de comunicación de la UNVM, presenta una experiencia de formación profesional, desde su lugar de profesora de dicha carrera. Recupera, por un lado, la dimensión ética de la comunicación en tanto el derecho a la comunicación como un derecho humano y por el otro, la responsabilidad pedagógica de la universidad de formar sujetos y profesionales con pensamiento crítico.

La tercera exposición a cargo de Vanessa de Toledo Costa (Universidade de Sorocaba)

"A educação para a paz e direitos humanos na educação superior: utopia?", expone una investigación que pone como objeto de estudio la Educación para la Paz, desde donde se propone incidir en la formación docente, pero también en otros ámbitos para la formación en la democracia sobre todo desde el concepto de paz positiva en la construcción de la misma.

Los debates de la mesa, en la segunda y tercera ronda de intercambios propiciaron que cada expositora profundice cómo su trabajo contribuye con aportes que abonan las discusiones en torno a los emergentes pedagógicos del panel. Esto lleva a la identificación de puntos de encuentro en la mesa y preguntas para seguir construyendo saberes en prácticas de docencia y de investigación, entre las cuales se incluyen: la necesidad de abordar interdisciplinariamente los emergentes pedagógicos y la riqueza de esa forma de abordarlos para la formación ; las relaciones posibles para futuras investigaciones entre educación-formación profesional en comunicación y derechos humanos frente a las problemáticas de la desinformación como modo de violencia; la necesidad de seguir produciendo intervenciones educativas e investigaciones que retomen la relación formación docente, ESI, discapacidad y educación especial. Todas estas propuestas de problemáticas y vacancias, fueron construidas y acordadas por los presentes, tanto expositores, como participantes, moderadoras y relatoras.

Experiencia

Imaginar / construir puentes hacia la Inclusión

Rocío Janet Dalio

Universidad Nacional de Villa María

rociodalio@gmail.com

Vanesa del Carmen Sánchez

Escuela Superior de Bellas Artes Emiliano Gómez Clara

vs.educacion@gmail.com

En el marco de la convocatoria nacional a proyectos de intervención educativa "Formando docentes, ampliando la participación estudiantil", desde la E.S.B.A. Emiliano Gómez Clara se presentó el proyecto: "Imaginar y construir puentes hacia la inclusión. Una propuesta de Arte en la Educación Especial y Educación Sexual Integral". Este proyecto se centró, por un lado, en considerar que las Artes, en general y en la Educación Especial en particular, cumplen un rol fundamental al posicionarse como mediadoras entre conocimientos, que pueden tornarse complejos de abordar, y el aprendizaje de estos por parte de los y las estudiantes. Por otro lado, se tomó como referencia que la educación sexual integral (ESI) es un enfoque educativo que busca promover el desarrollo integral de las personas en relación con la sexualidad, basado en el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la diversidad.

Esta experiencia que se presenta como significativa surgió ante la necesidad de una formación situada que detecta los docentes que tienen a cargo los espacios de Educación Sexual Integral y Arte en la Educación Especial del profesorado en Artes Visuales de la E.S.B.A. Emiliano Gómez Clara. La idea de este proyecto, tal como lo planteó su objetivo general, fue promover una experiencia valiosa de intercambio de los/as estudiantes del ISFD con otras instituciones educativas que considere la diversidad cultural y social de la comunidad para lograr que sus prácticas educativas sean inclusivas y respetuosas de las diferencias. Sus objetivos específicos incluyeron la creación de espacios de encuentro para el intercambio de ideas y motivaciones entre estudiantes del ISFD y de la Escuela Especial; la capacitación a los/as estudiantes del ISFD en la construcción de materiales didácticos significativos y coherentes con la perspectiva asumida; y la inclusión de espacios de formación con especialistas donde se evaluaron nuevas formas de enseñanza y aprendizaje basados en el respeto por la autonomía personal.

Este proyecto suma a la formación dentro del aula, una co-formación compartida con los estudiantes de la Escuela Especial por lo que responde a una construcción de conocimiento colectivo y situado. Se pretendió que las experiencias surgidas en este contexto habiliten la posibilidad de desarrollar una nueva sensibilidad y estrategias de enseñanza valiosas para los futuros docentes, como así también recursos didácticos-lúdicos materiales para facilitar la enseñanza de la ESI desde las Artes Visuales en el nivel inicial. Es en este sentido que el proyecto intentó construir un puente hacia la inclusión, visibilizando la diversidad y promoviendo el acercamiento de la ESI a la mayor cantidad de ciudadanos posible. Se propuso el diseño y construcción de materiales lúdicos y didácticos para la enseñanza de la ESI desde las Artes Visuales en el marco de un aula inclusiva. El proyecto incluyó una etapa de acercamiento al campo en la que se recabó información mediante entrevistas semi-estructuradas al equipo de gestión y formularios autoadministrados a los docentes del nivel secundario. Una etapa de diseño, teniendo en cuenta las particularidades materiales y de contenido expresadas por los entrevistados y encuestados. Una etapa de construcción de los materiales didácticos, teniendo en cuenta las características requeridas desde un enfoque de inclusión; y finalmente una etapa de evaluación de la implementación de estos materiales en centros educativos de nivel inicial de la ciudad de Villa María.

Derivado de esta experiencia se comenzó a construir un proyecto de investigación destinado a analizar las prácticas de enseñanza vinculadas a los contenidos propuestos por la Educación Sexual Integral (ESI) en los diferentes niveles de una Escuela Especial de la ciudad de Villa María durante el ciclo lectivo 2023, centrándose en las particularidades y el abordaje de la ESI en el Nivel Secundario. Si bien, el proyecto se encuentra en una etapa inicial, se tiene por supuestos que las prácticas de enseñanza que se vinculan a los contenidos propuestos por la ESI en los diferentes niveles de la Escuela Especial se corresponden a necesidades específicas y no a un abordaje integral de la sexualidad; que cada nivel trata estas necesidades teniendo en cuenta los casos particulares que se presentan; que el abordaje en el Nivel Secundario se realiza de una forma desarticulada; que se pueden proponer líneas de acción que organicen y potencien el abordaje de la educación sexual integral desde las Artes Visuales en el Nivel Secundario.

Referencias bibliográficas

Beratz, A. (2020). *La ESI en el proyecto institucional. Estrategias para trabajar en la comunidad educativa*. Noveduc.

Derby, J. (2011). Disability Studies and Art Education. *Studies in Art Education*, (52).
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2011.11518827>

Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. ASRI: Arte y Sociedad. *Revista de Investigación*, (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>

Sánchez-Ríos, D. (2021). De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Communiars. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica y Social*, (6), 61-79.

Steiman, J. (2018). *Las Prácticas de Enseñanza*. Miño y Dávila.

Investigación

A educação para a paz e direitos humanos na educação superior: utopia?

Vanessa de Toledo Costa
Universidade de Sorocaba
tolvanessa@hotmail.com

Maria Ogécia Drigo
Universidade de Sorocaba
maria.ogecia@gmail.com

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa em andamento que tem como objeto de estudo a Educação para a Paz, com foco no respeito aos Direitos Humanos. No âmbito da educação superior, constatamos que a disciplina Métodos de Resolução de Conflitos, presente, em geral, em cursos de graduação em Direito, e que foi implementada pelo MEC, em 2020, no Brasil, visa dar ciência aos alunos da existência dos métodos alternativos de solução de conflitos, arbitragem, intermediação, mediação e conciliação. Assim, atende à legislação, vigente a partir de 1995, que tinha como objetivo diminuir a quantidade de processos judiciais em andamento no Judiciário.

Há cursos informais, ofertados fora da comunidade acadêmica, que tratam de técnicas de resolução de conflitos e buscam alcançar as pessoas que pretendem atuar como intermediadores, mediadores ou conciliadores. Tais profissionais visam solucionar conflitos já instaurados e, nesse caso, as partes conflitantes podem não ser receptivas a uma solução amistosa, devido aos embates gerados pelo próprio conflito. Apesar de ser considerada uma mudança na atuação do judiciário, a disciplina disponibilizada pelos cursos de Direito ainda não atende aos estudos científicos que envolvem a paz e a construção da Cultura da Paz, pois não se fundamenta na paz positiva. A questão de como promover a Educação para a Paz e, consequentemente, envolver Direitos Humanos, nos cursos de graduação, em geral, não só para a graduação em Direito, ainda nos instiga. Com isso, instaura-se a problemática que pode ser traduzida pela seguinte questão: como a Educação para a Paz pode permear a formação dos cursos de graduação e, em particular, nos cursos de formação de professores?

A partir dos anos de 1980, conforme Bobbio e Galtung, considera-se que a construção da paz implica em mudanças de comportamentos do ser humano, a partir de uma educa-

ção voltada para a prática de atitudes positivas e proativas, prática de valores éticos e sociais, como a democracia, a cidadania, empatia, comunicação não violenta, respeito, entre outros. Com isso, o ser humano seria capaz de obter a paz, individual e socialmente, com mediação de conflitos, respeito às diferenças éticas, raciais, culturais, que devem alcançar os níveis nacional, transnacional e planetário, e envolver o meio ambiente. Isto implica na prática da paz positiva, que fundamenta o processo de construção da Educação para a Paz e da Cultura da Paz.

Educar para a paz e para a convivência não implica em eliminar os conflitos, uma vez que estes são inerentes aos seres humanos e não podem ser tidos como negativos, uma vez que, em alguma medida, trouxeram melhorias para a vida em sociedade. As violências que os permeiam são aspectos negativos. Logo, promover a Educação para a Paz e para a convivência é desenvolver habilidades no educando para administrar os conflitos, excluindo a violência. A relação entre Cultura da Paz e Educação para a Paz se evidencia, conforme Jares, num processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, poderá desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que certamente, consideramos que envolvem o respeito aos Direitos Humanos.

Com base nessas ideias e amparadas pelas pedagogias, propostas por Salles Filho e Jares, pretendemos analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e propor disciplinas e atividades que possam contribuir para a construção de espaços de convivência.

Para tanto, o objetivo geral é contribuir para a compreensão da Cultura da Paz via Educação para a Paz, enquanto os objetivos específicos são os seguintes: explicitar os conceitos de paz positiva, Cultura da Paz e de Educação para a Paz; verificar como as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação tratam os temas relativos à paz positiva, Educação para a Paz e Cultura da Paz; identificar como os Direitos Humanos estão imbricados com a Educação para a Paz, e elaborar uma proposta de práticas educacionais com potencial para construir ambiências de convivência.

A metodologia envolve análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin, aplicada às Diretrizes Curriculares de Cursos de Graduação, bem como a elaboração de proposta para práticas educacionais, fundamentadas nas pedagogias anunciadas por Salles Filho e Jares. Neste sentido, a nossa proposta de pesquisa pode trazer contribuições para desencadear reflexões sobre a Cultura da Paz no contexto da educação superior, principalmente por propor encaminhamentos de práticas educacionais que construam ambiências propícias à convivência e ao respeito aos Direitos Humanos. Deste modo, a nossa proposta é que a Cultura da Paz se efetive com a Educação para a Paz, com foco na paz positiva, na edu-

cação superior, por meio de práticas educativas guiadas por temas pertinentes ao olhar mencionado para a Cultura da Paz, que possam ir também para além do âmbito disciplinar.

Referencias bibliográficas

Bobbio, N. (2003). *O problema da guerra e as vias de da paz*. UNESP.

Galtung, J. (2006). *Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conffitos*. Palas Athena.

Guimarães, M. R. (2005). *Educação para a Paz: Sentidos e dilemas*. Educus.

Jares, X. R. (2002). *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. Artmed.

Jares, X. R. (2008). *Pedagogia da Convivência*. Pallas Athena.

Experiencia

Dentro de los derechos humanos un derecho, el derecho a la información

Mariana Carola Corradini

Universidad Nacional Villa María

mcorradini@unvm.edu.ar

Este trabajo recoge aprendizajes del Seminario de Posgrado: Derechos Humanos, Fundamentos y Perspectivas, organizado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación junto a la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional. Y evidencia cómo eso impacta en una experiencia hacia el interior del espacio áulico de la Universidad Nacional de Villa María.

En ese seminario hubo un primer momento de historización acerca de los Derechos Humanos y los marcos normativos que los albergan en nuestra pirámide jurídica, para luego avanzar hacia una instancia más específica y dar cuenta de la educación como un derecho humano fundamental y sumar propuestas de acción directa para su incorporación como contenido en las currículas de las universidades. Esto en el desafío de sumar más bibliografía sobre Derechos Humanos en Espacios Curriculares y materias, para que alumnos y alumnas puedan conocerlos profundamente y reconocer su alcance, porque quien no los conoce no puede exigir su respeto, no puede defenderlos ni mucho menos exigir su cumplimiento.

El rol de las universidades es central en la construcción de conocimiento y en el compromiso con los problemas de su tiempo para, desde ese conocimiento generado, ensayar respuestas. Conocer para saber, para entender, para plantarse críticamente y para modificar. Es el conocimiento la base para la acción transformadora.

Recupero un concepto de Daniel Feierstein:

La Universidad pública cobra su sentido no sólo en relación a la formación del pueblo argentino sino también en la función de que el conocimiento que aquí se produce pueda aportar a la lucha por mejorar su bienestar. Entre la asunción de dicha especificidad y la producción de un conocimiento crítico situado y que toma posición, se encuentran los mayores desafíos del presente. (2019, p.48)

Y también cito a Juan Pablo Abratte (2019) cuando señala, en referencia a ciertas intenciones de obturar en las universidades “su principal potencialidad crítica”, la necesidad de no dejarse atrapar por esa posición:

Fortalecer los vínculos entre DD. HH. y educación superior es entonces, no sólo un desafío sino una estrategia política para contrarrestar estas tendencias. Se vuelve imprescindible incorporar esta dimensión en la formación no solo por razones históricas y de construcción de una memoria colectiva, sino también como un modo de enfrentar las acometidas que cada vez parecen más urgentes en este campo. (2019, p. 70)

Es que, también como señala Abratte, “la inclusión de los DD. HH. en la formación constituye un espacio privilegiado para el diálogo y la articulación con otros actores institucionales y sociales” (2019, p. 76). Es promover y fortalecer el rol de la universidad pública como espacio del saber, pero también del compromiso para la resistencia.

Es necesario seguir cumpliendo una función crítica, frente a políticas y prácticas de avasallamiento de los DD. HH., no solo porque es nuestra obligación ético- política, sino también porque –como hemos podido observar en estos días- la Universidad pública sigue gozando de una altísima legitimidad social y constituye una voz autorizada para señalar las situaciones de vulneración de derechos. Por último, promover prácticas que doten de sentido a la formación y reflexión sobre estas temáticas, para conjugar, aunque sean micro-prácticas muchas veces imperceptibles (Abratte, 2019, p.77).

Una experiencia. Ese es el marco que permitió fortalecer una experiencia pedagógica (micro-práctica en términos de Rita Segato) que se desarrolla como trabajo práctico en el Espacio Curricular Derecho a la Información y Ética Periodística, de cuarto año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional Villa María.

Dentro de los derechos un derecho, el Derecho a la Información. Derecho humano fundamental, habilitador para el ejercicio de otros derechos. Derecho que para este Espacio Curricular es contexto y contenido.

Derecho de alcance social. Derecho de buscar, recibir y difundir. Y en ese eje ubicamos esta experiencia que se traduce en un trabajo práctico que hace pie en el concepto de buscar desde el marco legal que proporciona la Ley de Acceso a la Información Pública (Ley 27.275), que define como información pública a “todo tipo de dato contenido en documentos de cualquier formato que los sujetos obligados enumerados en el artículo 7° de la presente ley generen, obtengan, transformen, controlen o custodien” (artículo 3°).

Así, ubica como sujetos activos (con capacidad de búsqueda) a todas las personas

y como sujetos pasivos (con obligación de respuesta) a decena de instituciones y organismos públicos que se sustentan con fondos estatales.

El práctico propone primero un recorrido para el conocimiento profundo de la norma, para luego centrarse en el Título II Transparencia Activa, que establece que los sujetos pasivos (artículo 32°): “deberán facilitar la búsqueda y el acceso a la información pública a través de su página oficial de la red informática, de una manera clara, estructurada y entendible para los interesados y procurando remover toda barrera que obstaculice o dificulte su reutilización por parte de terceros”.

Y a continuación enumera qué información debe estar publicada en la web.

El tercer punto de la consigna es aplicar comparativamente esa enumeración que efectúa la ley a las páginas web de sus localidades para identificar si se cumple con la publicación de lo que se establece, cuánto, de qué temas, qué no se cumple, y qué falta, etc. y luego realizar un informe con los hallazgos. Y, como paso posterior, realizar una exposición conjunta de los trabajos, de manera de poder identificar regularidades, vacancias, aciertos, avances, retrocesos.

Los objetivos de este Trabajo Práctico son:

- Incorporar al acceso a la información pública como parte fundante del Derecho a la Información
- Conocer la Ley de Acceso a la Información Pública, necesaria para el sujeto universal de la Información en general y de relevancia para comunicadores/as y periodistas en particular.
- Hacer una aplicación práctica de la norma que permita territorializar acciones y prácticas
- Proponer mejoras para el acceso a la información pública en sus comunidades.

Cierre. Es responsabilidad indelegable de las universidades públicas como institución, y de las y los docentes como hacedores diarios de esas universidades, el aportar en la mejora de las condiciones de vida de sus comunidades desde una función emancipadora y comprometida.

También, en respuesta de lo que la propia Ley de Educación Superior N° 24.521 establece en su artículo 3°, cuando enumera entre sus finalidades las de “desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el

respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático”.

Finalmente, y como señala Juan Pablo Abratte (2019) cuando cita a María Saleme: para el desarrollo de “la capacidad de estar atentos, alertas, reconociendo el valor de las palabras y los gestos como modo de resistencia” (p. 77). Tenemos que hacerlo con acciones, con propuestas. Y en ese sentido, entendemos que este es un aporte.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En M. R. Badoo (Comp.), *Derechos humanos y educación superior*. Editorial Uader.

Feierstein, D. (2019). La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas. En M. R. Badano (Comp.), *Derechos humanos y educación superior*. Editorial Uader.

Ley de Acceso a la Información Pública (Nº 27.275). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/265949/norma.htm#:~:text=Presunci%C3%B3n%20de%20publicidad%3A%20toda%20la,accesible%20para%20todas%20las%20personas>

Ley de Educación Superior Nº 24.521. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Segato, R. (2006). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En *Educación en ciudadanía intercultural*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Relatoría de mesa

Mesa 7. Eje 2. GT13. Tecnologías / educación. Eje 2: A. Procesos educativos mediados por TIC

Eliana Brunori

Universidad Nacional de Villa María

ebrunori@unvm.edu.ar

La mesa 7 se centró en el abordaje del vínculo entre las tecnologías / la educación.

La primera ponencia, a cargo de Ana Paula Moreno (UNVM) versó sobre los resultados de una investigación titulada "Las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales con inclusión de TIC de docentes de nivel primario, en escuelas de gestión privada, durante el contexto de pandemia y de excepcionalidad pedagógica del año 2020". A través de datos recolectados a partir de entrevistas semi-estructuradas (realizadas a docentes de Ciencias Naturales de 5to grado del nivel primario de escuelas de gestión privada) y de análisis documental, la investigación arrojó un uso de TICS durante el contexto de excepcionalidad pedagógica aunque de diversidad acotada.

Por su parte, Melisa Daudier y Jorgelina Aciar (UNVM) presentaron la experiencia llevada a cabo durante el contexto de pandemia en una escuela de nivel primario de gestión privada de Villa Dolores con la ponencia titulada "Huellas digitales en los procesos de aprendizaje y enseñanza". La experiencia pedagógica se basó en la expresión oral y prácticas de escritura mediadas por TICs y finalizó con la realización de un programa de radio. Se destacó la importancia de que los estudiantes hayan dispuesto de los soportes tecnológicos necesarios (notebooks y teléfonos celulares) como así también la de la organización institucional a fin de acompañar la labor docente y así poder llegar virtualmente a todos los estudiantes.

Se remarcó la usual sobrecarga de tarea docente que tienen los profesionales de la enseñanza en la labor diaria, lo cual suele representar una gran dificultad al momento de otorgarle la continuidad a proyectos y procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por TIC. A esto suele sumarse la falta y/o insuficiencia de recursos adecuados. Por último, el intercambio destacó la necesidad de una constante actualización por parte de los docentes y, de igual modo, de decisiones y dinámicas institucionales como así también políticas educativas que realmente acompañen la labor docente para garantizar procesos y condiciones de enseñanza y aprendizaje satisfactorios.

Investigación

Las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales con inclusión de TIC de docentes de nivel primario, en escuelas de gestión privada, durante el contexto de pandemia / de excepcionalidad pedagógica del año 2020

Ana Paula Moreno

Universidad Nacional de Villa María

anitamorenovm@gmail.com

La integración de las TIC en las prácticas docentes y su adecuado uso pedagógico, actualmente resulta un desafío ineludible en el ámbito de la educación. La aplicación de las TIC conlleva especificidades según el nivel educativo y según el área de conocimiento. Por ello, es necesario construir conocimiento acerca de los modos de inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza, desde la Didáctica Específica de una disciplina y en un nivel educativo en particular. Además, en situaciones singulares como lo ha sido el contexto educativo durante el ciclo lectivo 2020 por la sobrevenida emergencia sanitaria, es relevante recuperar experiencias de docentes que adaptaron sus propuestas pedagógicas a un cambio tan disruptivo como la sustitución de la presencialidad por la virtualidad.

De acuerdo a ello, el estudio realizado abordó la integración de TIC en las prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario, y del área de Ciencias Naturales. En base a un enfoque metodológico de tipo cualitativo se implementaron entrevistas y análisis de secuencias didácticas para describir el desenvolvimiento de las prácticas docentes y sus modos de inclusión de TIC.

La pregunta - problema que orientó la investigación fue: ¿Cómo fueron las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales con inclusión de TIC, de docentes de nivel primario en escuelas de gestión privada, durante el contexto de pandemia y de excepcionalidad pedagógica?

La muestra teórica de la investigación estuvo constituida por cuatro docentes del área de Ciencias Naturales de quinto grado de Nivel Primario pertenecientes a escuelas de gestión privadas de la ciudad de Villa María, siendo la población de estudio todos los docentes del área de Ciencias Naturales de quinto grado de Nivel Primario, pertenecientes

a escuelas de gestión privada de la ciudad de Villa María.

Obtención de datos: Para abordar la obtención de datos, se examinó la práctica de enseñanza de cada docente, con la implementación de dos técnicas de recolección de datos consistentes con la metodología cualitativa: entrevistas y análisis documental.

Conclusiones. Se detectó, en concordancia con los resultados arrojados por estudios realizados en Latinoamérica en los últimos años, que la enseñanza de las Ciencias Naturales por los docentes de nivel primario es de tipo Transmisiva.

A su vez, la inclusión de TIC que realizan los docentes no contempla el entramado de las tecnologías con un campo de conocimiento específico. Esto de algún modo verifica los desafíos por superar en la formación docente.

Excepcionalmente el uso de tecnologías colocó en un rol de productor de contenido al estudiante, con posibilidad de crear producciones genuinas.

Aunque las instituciones de gestión privada incluidas en la muestra corresponden a un circuito de profusa disponibilidad tecnológica, en general manifestaron una “brecha digital de apropiación”, dado que el uso pedagógico de las TIC mostró cierta insuficiencia.

Es imprescindible reflexionar acerca de los objetivos de la formación de los futuros profesionales y de qué contenidos y modelos de enseñanza son significativos para su preparación.

¿Qué tipos de diseños didácticos potencian la enseñanza por indagación y el aprendizaje constructivista, mediante el uso de las TIC? ¿Cómo planificar secuencias didácticas con la implementación estratégica de las TIC y teniendo en cuenta la dimensión experimental de las Ciencias Exactas? ¿Cómo enseñar las Ciencias Naturales utilizando laboratorios virtuales, para estudiantes de nivel primario?

Un problema de investigación que puede abordarse en futuros estudios referidos a la temática es la modalidad de educación “híbrida” durante el 2021. Interrogantes que permiten profundizar en este hito son: ¿Qué experiencias de este tipo se gestaron en la pandemia? ¿Qué las diferenció? ¿Qué potencialidades tiene la modalidad? ¿Cuáles son los recursos necesarios para su implementación? Y, sobre todo, ¿qué enfoques didácticos permiten que el estudiante integre la construcción de aprendizajes que realiza en casa, así como en la escuela?

Referencias bibliográficas

- Furman, M., y Podestá, M. E. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. AIQUE.
- Hernández Doria, C., Gómez Zermeño, M., y Balderas Arredondo, M. (2014). Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza - aprendizaje en ciencias naturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-19.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, y M. Souto (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-117). Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia* (número monográfico II).

Experiencia

Huellas digitales en los procesos de aprendizaje / enseñanza

Melisa Elizabeth Daudier

Universidad Nacional Villa María

melidaudiervd@gmail.com

Jorgelina Marta Aciar

Universidad Nacional Villa María

martaaciar08@gmail.com

Hacia el inicio del siglo XXI, la Revolución Digital, el acceso a la información y al conocimiento, la virtualización y la conexión de espacios geográficos, los nuevos dispositivos tecnológicos y el avance de los nuevos medios de comunicación social como las redes sociales, gestadas -Skype, Instagram, Facebook, Telegram, WhatsApp etc-, impactó en las escuelas, específicamente modificando los procesos pedagógicos convencionales (Sagol, 2010). La realidad pandémica, obligó a la comunidad educativa a cambiar la pregunta sobre cómo incluir las tecnologías digitales con sentido pedagógico en las aulas, tal como el uso de plataformas (Moodle, Glassroom, Apple, Microsoft u otra) o acerca de las vías de comunicación (Zoom, Meet, WhatsApp, Jitsi, Teams Skype, entre otras) por una pregunta de cómo apoyarse en las tecnologías para que la escuela llegue a las casas, para que la educación no se interrumpa. La pregunta se formula en un sentido diferente al que se venía planteando; en definitiva, surge la necesidad de su uso para que se garantice el derecho a la educación, el derecho a que el hombre se realice como persona en su totalidad.

Desde este punto de vista global, se plantea entonces la necesidad de acompañar desde el lugar que nos compete, el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes de Nivel Primario, de una escuela de Villa Dolores, provincia de Córdoba. Claro está que las primeras aproximaciones hacia las teorías fueron cargadas de información nueva, pero sin desalentar la posibilidad de crear nuevos escenarios de aprendizajes.

En base a esta realidad socio-educativa, la experiencia pedagógica llevada a cabo cuyo producto final fue un programa de radio, pretende reflexionar sobre cómo impactó la utilización de los medios digitales en los procesos de aprendizaje. Es menester mencionar la importancia de recuperar la voz de las docentes y estudiantes con el fin de exponer las

acciones de los mismos y acentuar el impacto positivo en los procesos llevados a cabo en el espacio curricular de Lengua y Literatura, a través de la expresión oral y las prácticas de escritura mediado por los medios digitales.

Es decir que se plantea como principal objetivo, “conocer la incidencia de los medios digitales en los procesos de aprendizaje y de enseñanza por medio de estrategias situadas desde la lectura, escritura y oralidad en el Espacio Curricular de Lengua y Literatura en los estudiantes de Cuarto grado del Nivel Primario”.

Esta experiencia que llevó varios días de gestación, producción y puesta en práctica durante el año 2020. Los estudiantes realizaron una autoevaluación acerca del proceso y del producto final. La misma a través de preguntas disparadoras, análisis y reflexión sobre los procesos por los que fueron atravesando.

A lo largo de esta experiencia pedagógica, compartida con “otros”, se espera pueda aportar conocimientos en torno al desarrollo de las capacidades en los estudiantes, y en aquellas circunstancias en las que el “encuentro” sea asincrónico. Mirarlos y mirarse, requiere una reconstrucción de nuestras prácticas pedagógicas orientadas a la posibilidad de ser actores y protagonistas de su propio proceso, en compañía de la labor mediadora del docente, por medio de los aprendizajes basados en proyectos configurados en módulos de aprendizajes (Jolibert, 1995).

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Editorial Gedisa.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I., Ferrantes, P. y Pulfer, D. (Eds.), (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). *Clase 2: Los medios digitales como medios visuales: impactos pedagógicos del uso de imágenes. Módulo: La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Jossette, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Ed. Universitaria.

Mesa 8. Eje 1. GT4. Políticas educacionais, currículo e ensino médio (GT 04). Eje 1. B. Decisiones / diseño curricular, encrucijadas para la práctica docente

La Mesa 8 se centró en la reflexión sobre el currículum desde la mirada de docentes y especialistas de la gestión educativa. Contó con la participación, en primer lugar, de Jean Mac Cole Tavares Santos (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), Maria Kelia da Silva (Universidade Federal do Ceará) y Fátima Maria Nobre Lopes (Universidade Federal do Ceará), quienes expusieron su investigación titulada "Atuação docente e configuração da escola de ensino médio entre reformas". Este aporte recuperó el estado de reforma constante en los diseños escolares, algunas veces construida en diálogo con los actores del campo educativo, pero otras veces impuesta o abrupta. De lo anterior se desprende la importancia de comprender los procesos de constitución de las reformas, sus dinámicas, rupturas, apropiaciones y resistencias.

En una segunda instancia, la profesora y especialista Alicia Geminiani desarrolló su trabajo de investigación en curso, bajo el título "Políticas Inclusivas en los diseños curriculares de la formación docente de Córdoba". En este caso, refirió la centralidad de analizar las políticas de inclusión plasmadas en los diseños curriculares y observar cómo operan en los espacios educativos concretos de la formación docente. El foco estuvo puesto en las condiciones para que se habiliten aprendizajes significativos y de inclusión educativa, social y cultural, desde el paradigma del Derecho.

Por último, la mesa contó con la participación de las Secretarías de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de Catamarca (Argentina), Nora de la Puente y Analía Elizabeth Valcalda. Las autoras compartieron su experiencia "Elaboración de los Sistemas de Evaluación para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Una experiencia colaborativa. Provincia de Catamarca". En esta oportunidad se describió el proceso de elaboración de la normativa ministerial para la evaluación, desde la consideración de la evaluación formativa y la evaluación como responsabilidad institucional. Asimismo, recupera la importancia de la asistencia y de la calificación cuantitativa, en un sistema coherente y elaborado de manera cooperativa con distintos miembros de la comunidad educativa.

Atuação docente e configuração da escola de ensino médio entre reformas

Jean Mac Cole Tavares Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

maccolle@hotmail.com

Maria Kelia da Silva

Universidade Federal do Ceará

marykellya@hotmail.com

Fátima Maria Nobre Lopes

Universidade Federal do Ceará

fatimanobreufc@gmail.com

No início dos anos 90 do século passado, a quase universalização do ensino fundamental foi uma das principais conquistas sociais do Brasil. A partir daí, foi se intensificando a busca pela significação, qualidade e crescimento das matrículas do ensino médio, transformado, pela LDB (1996), em última etapa da educação básica. Várias políticas foram anunciadas apontando que a educação secundária tomaria novos rumos, seria revolucionada e faria parte da vida de jovens e adolescentes. Empréstimos externos foram contraídos, escolas reestruturadas e muitos encontros realizados para discutir os rumos a serem tomados. Podemos perceber como a escola de ensino médio foi, nas últimas três décadas, constantemente chamada a responder a políticas educacionais, a colocar em prática reformas educacionais (Ball, 2012). Algumas vezes essas políticas foram construídas em diálogo com os agentes escolares, outras vezes surgiram abruptamente, de forma autoritária (Lopes, 2012). Uma propunham rupturas com tudo que havia antes, indicando até a necessidade de constituir uma nova cultura escolar; outras apenas propunham novas maneiras de continuar o processo de ensinar e aprender. De qualquer modo, as políticas buscavam interferir no fazer de docentes e gestores, deixando a escola em estado de atenção: sempre em situação de reforma.

Entendemos que a política não é capaz de, por si só, ditar os rumos do processo de constituição da escola. A política passa, impreterivelmente, pelo crivo da atuação docente. Os docentes fazem política com e apesar das políticas oficiais educacionais. A escola de ensino reformada é fruto da ação docente. A partir de tais considerações, entendendo que os docentes são atores categóricos na história das reformas educacionais para o ensino

médio, este trabalho busca compreender, de maneira histórica e contextual, como vai se constituindo a escola de ensino médio. Nesse sentido, temos como objetivo compreender os processos de constituição das reformas educacionais para o ensino médio, analisando suas dinâmicas, interrupções, continuidades e rupturas, percebendo os processos de apropriação e resistência docente diante de tantas reformas.

Para realizar esse estudo, foi preciso combinar intervenções de pesquisa que possibilitou entender o contexto escolar, a atuação de docentes e gestores, bem como acompanhar as intervenções oficiais das reformas do ensino médio. Desse modo, foi necessário somar análise documental (leis, pareceres, normas, diretrizes curriculares, notas de apoio e de repúdio etc.), revisão bibliográfica (teses, dissertações, artigos científicos) com reflexões sobre os depoimentos de docentes e gestores escolares.

Fundamentação teórica. As políticas educacionais são produções sociais interessadas que envolvem demandas, disputas e projetos de sociedade. Os resultados delas, portanto, podem ser imprevisíveis, longe do que desejariam seus elaboradores. Desde o processo de articulação, passando pela escrita do texto, até a implementação nas escolas, as políticas estão sujeitas as mais diversas intervenções, configurando-se em possibilidades abertas, muitas vezes longe dos interesses hegemônicos iniciais. Nas escolas, os professores têm papel fundamental e central no processo de implementação das políticas. A atuação docente contribui para que a política aconteça (ou não) dentro do contexto e dos interesses mais próximos da comunidade escolar.

Segundo Ball e colaboradores, podemos entender as produções de políticas a partir de ciclos contínuos, não-lineares, sempre demandadas pelas disputas em diversos contextos. Para Ball e Bowe (1992), o ciclo contínuo de políticas é, inicialmente, instituído por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Todos os contextos estão interligados em uma relação que dispensa dimensões de linearidade ou sequencialidade entre eles. No contexto de influência, ideias de determinados grupos tornam-se hegemônicas por intermédio de disputas políticas, de tal modo que é nesse contexto que as políticas públicas têm sua origem e os seus discursos políticos são construídos. O segundo contexto, da produção de texto, está ligado à constituição de linguagens de interesses de um público mais geral. É nesse contexto que os textos das políticas são caracterizados e resultam as disputas e acordos de diferentes grupos. O contexto da prática é onde professores, alunos e outros profissionais ganham força por meio da interpretação e recriação da política. Assim, suas ideias e ideais, experiências, crenças e valores influenciam na determinação das políticas (Mainardes, 2006).

Considerações finais. Como resultado preliminar, o estudo revelou que a atuação docente no contexto escolar que acontece por meio dos processos interessados de apropria-

ção e resistência das políticas educacionais contribui significativamente para a escola de ensino médio de qualidade, inclusiva e potencializadora de transformação social.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J., y Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Lopes, A. C. (2012). Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro*, 42(147), 700-715.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69.

Políticas Inclusivas en los diseños curriculares de la formación docente de Córdoba

Alicia Geminiani

Universidad Nacional de Villa María

aliciageminiani@gmail.com

Bajo el marco legal de la Ley Nacional de Educación n° 26.206, se considera la educación como un bien público y un derecho personal y social, entendiendo la educación bajo un paradigma inclusivo que permita la diversidad y habilite espacios educativos para todas y todos.

Para ello se considera que, en la formación docente inicial, deberían garantizarse las primeras aproximaciones a los marcos teóricos, conceptuales y didácticos que contribuyen a que los docentes en formación dispongan de los recursos que permitan concretar la educación inclusiva en los niveles obligatorios del sistema educativo.

El proyecto de investigación que se enmarca en el TFG del Doctorado en Pedagogía pretende poner en discusión la correlación entre las políticas educativas vigentes a nivel nacional y provincial, cómo estas se plasman en las políticas curriculares, concretamente en los diseños curriculares de los profesorados de educación secundaria, y la concreción de estas en las prácticas de enseñanza que se concretan en la FDI.

Además, tiene la intencionalidad de poner en cuestión el abordaje de la inclusión muchas veces limitado a personas con discapacidad y pasar del discurso inclusivo, en las políticas nacionales, provinciales e institucionales a propuestas de enseñanza y aprendizaje que sean inclusivas, lo que demanda saber y saber hacer en las aulas heterogéneas de nuestras escuelas, siendo para ello vital analizar la propuesta curricular actual de la formación docente.

Las normativas internacionales, nacionales y los ODS, pretenden avanzar en la concreción de una educación inclusiva, se menciona en las Metas de la agenda 2030 para el desarrollo sustentable, meta 4: Educación de calidad, "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes para todos." (CEPAL, 2018, p. 27)

Bajo este marco de políticas educativas se pretende focalizar sobre los diseños curriculares de la formación docente de nivel secundario de la provincia de Córdoba, para recuperar qué contenidos y capacidades se desarrollan y qué condiciones se generan en los institutos de formación docente de modo tal que las y los profesores/as, dispongan de saberes y herramientas que permitan concretar una educación inclusiva en la educación secundaria obligatoria.

Se considera que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. UNESCO (2005, p.14)

La educación inclusiva es el modelo educativo amplio y plural propuesto por Naciones Unidas que recibe a todos los niños, niñas y adolescentes y concibe la diversidad del alumnado como un valor educativo, considera las diferencias individuales como una oportunidad de enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Esta educación, según Borsani (2020), determina un posicionamiento teórico que deviene en una práctica que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los educandos favoreciendo una mayor participación en el aprendizaje, en el acceso a los bienes sociales y culturales a la vez que procura reducir la exclusión que históricamente el sistema educativo provocó.

Para ello debemos considerar la educación y los diseños curriculares de la formación docente bajo la óptica del paradigma de Derecho, entendiendo que los estudiantes tienen que ser considerados en relación de igualdad, que les corresponde ingresar, permanecer y egresar de la escuela y que en el tránsito de la misma deben tener las condiciones para que se habiliten las posibilidades pedagógico-didácticas de aprendizajes significativos y de inclusión educativa, social y cultural, siendo el Estado el principal garante de la misma.

Se pretende poner en cuestión mediante este trabajo de investigación cómo los estudiantes que transitan la formación docente tienen la oportunidad o no de formarse para llevar a cabo una educación inclusiva, sosteniendo que ésta es: "ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica" (Arnaiz Sanches, 2002, p.17).

La intencionalidad de la investigación que se espera concretar tiene relevancia en la

particularidad de analizar las políticas de inclusión plasmadas en los diseños curriculares de la formación docente que tiene como nivel de destino la educación secundaria.

Se espera aportar conocimiento sobre la realidad concreta de esta problemática en la Provincia de Córdoba y a la vez que, se puedan describir los saberes epistemológicos, pedagógico-didácticos y capacidades necesarias para el desempeño docente en un contexto complejo como lo es la escuela hoy.

Referencias bibliográficas

Arnaiz Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/87914/018200230121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Borsani, M. J. (2020). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Homosapiens.

CEPAL. (2018). *La agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Una Oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

UNESCO. (2005). *Guidilines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <http://unesco.org/educación/inclusive>

Experiencia

Elaboración de los Sistemas de Evaluación para la Educación Inicial, Primaria / Secundaria. Una experiencia colaborativa. Provincia de Catamarca

Nora de la Puente

Secretaría de Gestión Educativa. Ministerio de Educación Catamarca

noradelap@hotmail.com.ar

Analia Elizabeth Valcalda

Secretaría de Gestión Educativa. Ministerio de Educación Catamarca

analiavalcalda@gmail.com

Esta presentación tiene el propósito de poner en valor y relatar la experiencia de elaboración de los Sistemas de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción para la Educación Primaria y Secundaria, y la del Sistema de Evaluación para la Educación Inicial, coordinada desde la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Catamarca. La tarea se desarrolló entre los meses de agosto 2022 y junio de 2023, y consistió en un trabajo colaborativo a partir de las experiencias, desafíos, problemas y aprendizajes realizados durante el tiempo de pandemia, pero en vistas al tiempo actual de presencialidad plena en el contexto de la postpandemia. El proceso de elaboración de la normativa, se realizó en cuatro instancias principales: (1) el diseño de la estrategia de trabajo, (2) la realización de las consultas y la elaboración de propuestas por parte de supervisora/es pedagógica/os, directoras/es, docentes, preceptoras/es y estudiantes, (3) la escritura de la primera versión de cada documento, (4) la lectura para la corrección y elaboración de aportes, (5) la escritura final y firma de la resolución ministerial de aprobación respectiva. Participaron un total aproximado de 400 personas para las consultas y elaboración de aportes. Entre las principales recurrencias en los aportes y propuestas se pueden mencionar: la continuidad del enfoque de la evaluación formativa, la evaluación como responsabilidad institucional, la importancia de la asistencia a clase y el regreso a la calificación cuantitativa. Los tres sistemas de evaluación (Inicial, Primaria y Secundaria) tienen coherencia entre sí tanto en el enfoque de la evaluación formativa, así como en la estructura y organización del documento; incorporan decisiones y orientaciones pedagógicas concretas en relación con la función pedagógica de la evaluación y su vinculación con las propuestas

de enseñanza, así como también, explicitan las funciones y responsabilidades de los actores intervinientes el proceso evaluativo.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (Comp.), (2010). *La evaluación significativa. Voces de la Educación*. Paidós Educador.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La Evaluación como Oportunidad. Voces de la Educación*. Editorial Paidós.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós.

Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens Editores.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación / OEA. www.porlainclusionmercosur.educ.ar

Relatoría de mesa

Mesa 9. Eje 1: D. Pedagogías alternativas / disidentes. Giro epocal / autonomía relativa en los sistemas educativos de Nuestra América

Olga Susana Coppari

Universidad Nacional de Villa María

susanacoppari17@gmail.com

En esta mesa se compartieron seis trabajos con momentos de exposición y de debates que develaron la politicidad de esas experiencias para sostener sus sentidos, insistir en la co-construcción de ámbitos para la discusión, la reflexión y la construcción colectiva de saberes y prácticas otras en la formación docente.

La mesa contó con la presencia de los equipos que presentaron sus trabajos y con la asistencia de estudiantes de una tecnicatura universitaria interesados en perspectivas y contenidos alojados en el Eje 1. Tras una introducción a la actividad realizada por la moderadora, se presentaron los trabajos manteniendo la organización anticipada.

Cada ponente movilizó tematizaciones que nutrieron el amplio debate que se produjo a partir de la última media hora del encuentro, en un espacio que se abrió con la siguiente pregunta: ¿de qué manera la experiencia o ensayo que presentan en este foro contribuye con el debate en la formación docente en relación con el enunciado del eje 1 en que inscribieron sus trabajos?

Las perspectivas emergentes fueron constituyendo espacios de reflexión donde singularizar en cada experiencia narrada su disidencia respecto a las marcas de los modelos hegemónicos que orientan discursividades y prácticas con escasos registros de sus historicidades y producción colectiva de saberes. Es así que, desde cada posición revelada por los trabajos presentados, en esta mesa se vislumbró un posicionamiento político-pedagógico entramado en la relación entre epistemología, pedagogía e interculturalidad en campos como los de las prácticas docentes en aula, las prácticas de gestión educativa y escolar, en contextos de vinculación comunitaria, y en la estética particular que otorga el trabajo de cine documental.

Las problematizaciones dieron cuenta de que las disidencias no se propondrán soterrar la historicidad del campo pedagógico moderno y los sentidos transformadores

singulares de las prácticas docentes que fueron continente y emergentes en los trabajos presentados. Se habló de las construcciones del pasado que heredamos como mandatos de carácter normativo y de las experiencias pedagógicas alternativas históricas; las recuperamos no para reducirlos a una patrimonialización ni monumentalización sino para reencontrar la politicidad de sus saberes en el presente y dialogar pedagógica entre antagonismos, entramados y realidades otras.

Otra tematización fue la de co-construir disidencias en la biblioteca hegemonizada de la formación docente, siempre con un carácter provisional que antagonice con la matriz colonial sexo genérica representativa de la colonialidad del saber y del poder. Este debate se reconfiguró en clave de una interculturalidad crítica y de políticas de reconocimientos de subjetividades, saberes y prácticas soterradas, desde una perspectiva interseccional.

En el cierre de los debates hubo preguntas acerca del lugar de la transmisión cultural y social como productora de lazos sociales, una función asignada a la pedagogía y a la educación. Tras un intercambio en los contextos desplegados por esta mesa, quedó abierta la consideración de lo disidente en torno a los procesos de transmisión a partir de la siguiente pregunta: ¿qué lazos singulares producen las disidencias pedagógicas? Los intercambios cerraron con la esperanza de que sea una transmisión y lazos subvertidos.

Investigación

Pedagogías alternativas / disidentes. Una propuesta de investigación, extensión / docencia

Carolina María Bruzzo

Universidad Nacional de Villa María

carolibruzzo@gmail.com

Desde el colectivo Pedagogías disidentes de la UNVM, conformamos un grupo de investigación, docencia y extensión universitaria partiendo del proyecto "Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América (2020/21/22)" que continuamos con el proyecto "Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas" (2023/2024), nos interesamos por experiencias pedagógicas cuyas prácticas alternativas y disidentes contribuyan en la formación de educadores, para reconfigurar el debate pedagógico y proponer desde estos una biblioteca alternativa y disidente.

Durante el primer proyecto de investigación (2020-21-22) exploramos y co-construimos debates acerca de experiencias pedagógicas del pasado y contemporáneas que contribuyen con narrativas y prácticas que desafían tradiciones pedagógicas del modelo político-pedagógico dominante, desde el pensamiento de la decolonialidad, enunciado entre los estudios subalternos, pensamientos y prácticas poscoloniales en el siglo XX, a partir de la producción de metodologías y marcos teóricos que subvierten el pensamiento europeizante que ha calado históricamente en la formación docente.

En este sentido, nos propusimos una praxis de debate crítico se constituye en una experiencia en clave del pensamiento decolonial, feminista y transfeminista, en un contexto donde el compromiso social de la universidad se veía interpelado por la pandemia mundial.

Todo este trabajo se constituyó como trabajo de campo que lo propusimos a través de videollamadas y del aula virtual, espacios que llamamos "Salón Pedagógico República Azurduy" y que articuló distintos dispositivos de formas de formación extensionistas alternativas y disidentes en experiencias tales como las "Tertulias nuestroamericanas"; "Tertulias nuestroamericanas y Cine debates"; Peñas Pedagógicas – Pedagogías de la

Resistencia” y experiencias de reconfiguración de los debates en el marco de docencia universitaria, creando dispositivos de “Intercátedras”.

La categoría alternativas pedagógicas con Puiggrós (1990) la entendemos como prácticas de resistencia que reúne proyectos y experiencias de índole social, políticas y pedagógicas específicas como: “todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante” (p.17) en tanto son “eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (Puiggrós, 1990, p. 18), constituyéndose en prácticas que denuncian, antagonizan y disrumpen en y a “la pedagogía tradicional dominante, reproductiva, conservadora” (p. 23). El trabajo investigativo sobre lo alternativo sigue teniendo potencia en la medida en que pueda cuestionar la reducción neoliberal del sujeto que promueven los sistemas educativos diversificados justificado en la diversidad (Puiggrós, 2005). Las alternativas, no deberían ser confundidas con “paquetes diferenciados de conocimientos de distinto peso material y simbólico” (p. 37) convirtiendo al sujeto pedagógico en un cliente y justificando las desigualdades, “las alternativas pedagógicas no deben buscar solo un estatuto analítico de alcances meramente clasificatorios y pretensiones tipológicas” (Jara Holliday, citado por Puiggrós, 2005, p. 40) en cambio, la categoría “alternativas” “sirve para cuestionar definiciones y adjetivaciones, antes que de archivador” (idem).

El pensamiento transfeminista además nos enriquece de sentidos en torno a la disidencia, ya que harán visible como denuncia la imposición de la heteronormatividad sexo-genérica al tiempo que contribuyen a una manera de pensar lo disidente en tanto “prácticas de separación de doctrinas, creencias tal como las piensa la hegemonía como espacios de circulación, estéticas estereotipadas, roles estáticos, tipos de relacionamiento, maneras de interpelación, modos de expresión” (Wayar et al, 2019, p. 91).

Los aportes de la pedagogía crítica multicultural, del pensamiento feminista y transfeminista (Butler, 2008, Lugones, 2008) y de las pedagogías feministas y transfeministas (Rueda, Alba (2018); Wayar, Marlene (2018), las inscribimos en pedagogías disidentes en tanto búsqueda de un ethos crítico (Mc Laren, 1998, p. 12) que reacciona dialécticamente al universal de justicia, que persigue que se haga lugar a una subjetividad crítica de docentes y estudiantes.

Nuestro nuevo proyecto (2023-24) propone la sistematización de experiencias, reconstruir estos debates otros, que recuperen las narrativas y prácticas debatidas y sentí-pensadas como práctica teórica crítica sobre el desarrollo de nuestra anterior investigación y como forma de la formación docente disidente, profundizando en avances

y perspectivas disruptivas como las pedagogías feministas y transfeministas, así como los aportes de una pedagogía para la liberación.

Referencias bibliográficas

Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Paidós.

Gómez Sollano, M. (2013). *Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas. Nociones ordenadoras y referentes metodológicos*. México. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216007.pdf>

McLaren, P. y Giroux, H. (1998). Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. En P. Mc Laren, *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio*. Editorial Siglo XXI.

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

Puiggrós, A (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial.

Rueda, A. (2018). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde la agenda travesti trans. *Revista Mora*, (25), 255-262.

Experiencia

Narrar-se para emancipar-se. Experiencias de mujeres en pro/yecto extensionista de la UNVM

Cristina Garay

Universidad Nacional de Villa María

crisgaraycreativa@gmail.com

Susana Nieri

Universidad Nacional de Córdoba

profsusananieri@gmail.com

El Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María, denominado Narrar-se para emanciparse. Experiencias de mujeres en formación profesional, se realizó durante 2022. Surgió con la iniciativa de llevar al territorio la formación profesional con enfoque de género para significar la narrativa sobre sus trayectorias educativas, sus obstáculos, expectativas y proyectos de inserción laboral, con las docentes Cristina Haydeé Garay, Adriana Alzugaray y Giselle Ross quienes harán su Trabajo Final de Grado de la Lic. en Ciencias de la Educación con la sistematización del proyecto de extensión en base a la metodología de investigación acción propuesta por Calderón, Javier y López Cardona, Diana (2013). Además, se contó con la asistencia en Seguridad e Higiene Laboral con la Licenciada en Enfermería, Olga Pereyra.

Dicho proyecto de extensión se inscribe teórica-metodológicamente en la educación popular y en las pedagogías feministas, en tanto que quien escribe este artículo, forma parte del colectivo de pedagogías disidentes y de los proyectos de investigación: "Reconfiguración de los debates pedagógicos de Nuestra América (2020-21-22)" y del proyecto "Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas" (2023/2024)" reconociendo en estas prácticas extensionistas una filiación a modos de entender la formación en el territorio que se inspira en otras prácticas extensionistas alternativas y disidentes.

Las actividades de formación se realizaron con doce mujeres, quienes hicieron entre dos y cuatro capacitaciones certificadas, de edades entre 17 y 62 años con el impacto económico sostenible y la satisfacción de que algunas mujeres convocaran a sus hijas para asistir a los talleres de este año, 2023.

Ellas son protagonistas de sus historias y en la puesta en común de las capacitaciones laborales nos identificamos, creamos lazos y alentamos para crecer en comunidad, aspectos de las narrativas relevantes según Gaete, Tomás y Soto, Álvaro (2012). Esto quedó reflejado en un registro audiovisual documental para mostrar aquellos aspectos positivos y transformadores en un video breve en el siguiente link: <https://youtu.be/V2F9XiSxIT0>.

El recurso de crear un audiovisual, un corto documental que visibilice el proceso de las protagonistas, sus historias narradas en primera persona revela un proceso de auto-representación. Ya es sabido que dentro de los estudios de género y las metodologías de investigación feministas, hablamos de representación/auto-representación, identidades feministas/transfeministas, cultura visual y narrativas, en donde el cine o el audiovisual se erige como una "tecnología social" (de Lauretis) que construye al género. En estas narrativas, las de ellas, las mujeres protagonistas, no sólo es la categoría de género que interviene, sino que se suman otras categorías políticas como la clase, la racialidad, la sexualidad, el territorio, la edad, las cuales podemos pensarlas desde este enfoque, el interseccional (Viveros Vigoya), porque este entrecruzamiento, puede observarse en el documental, en estas vivencias "situadas" (Haraway). Es entonces desde este enfoque que podemos pensar las distintas marcas identitarias que juntas crean la desigualdad, lo que Fraser va a llamar "injusticia social de género" (Fraser).

Durante esta "experiencia" (de Lauretis), se brindaron cuatro cursos intensivos: manicuría y podostética, Spa de Rostro, Lifting de Cejas y Pestañas y Depilación. La parte práctica consistía en hacer el servicio en el mismo grupo, por lo que se realizaron a sí mismas, los tratamientos de belleza.

Se dieron dos talleres sensibilizadores para poder hablar de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), este método mostró temas transversales. La consigna del taller de sensibilización fue que pusieran en juego su proyecto de desarrollo personal en la hoja de papel y que luego se socialicen las respuestas, adhiriendo a la propuesta de metodología sentipensante de Moncayo, Víctor Manuel (2015).

Los talleres sensibilizadores indagaron en visibilizar las trayectorias en educación formal y no formal en el territorio. Además de visibilizar sus roles de cuidadoras y significar la construcción de subjetividades de las mujeres que asisten a las capacitaciones y alentarlas a que puedan retomar nuevas metas en educación formal e informal.

El último taller fue un balance de sus logros y de sus trayectorias, desde las expectativas del primer día a ese momento, para que quede claro cómo las transformó la experiencia.

Una de las mujeres, Viviana R. dijo en 2022 "en este curso me sentí persona", hoy está

cursando Administración de Empresas en la Asociación de Trabajadores de la Industria Lechera de la República Argentina (ATILRA). Otra joven, Selene, madre de tres hijos, redescubrió su pasión por las matemáticas haciendo sus cálculos para Colorimetría y hoy está cursando el Profesorado de Matemáticas en la Universidad Nacional de Villa María.

Los aspectos positivos fueron la apertura emocional de estas mujeres que escondían sus tristezas y angustias por vergüenza o miedo a ser juzgadas y las dificultades halladas fueron la necesidad de tiempo; no tenían tiempo para ellas, les costaba contar con esas tres horas semanales para su formación, tenían nietos, bebés, trabajos exigentes, debían dar explicaciones y recibir reclamos de sus familiares para poder cumplir con la cursada, aunque se extendió para que todas puedan cumplir los contenidos de las capacitaciones, aún así, sienten que faltó tiempo. El tiempo vinculado a las tareas de cuidado se erige como uno de los dispositivos de exclusión más grande para el acceso a. Forma parte de la cultura universal que estas tareas de cuidado son, cuantitativamente hablando, adjudicadas en términos porcentuales, mayormente a las mujeres e identidades feminizadas, entre un 76 y 80%. Siguiendo a Claudia Anzorena (2008), en sus reflexiones sobre la división sexual del trabajo que impera en la sociedad capitalista y patriarcal, el cual vincula a las mujeres con la esfera doméstica y al cuidado de la familia y a los varones con el espacio público y al trabajo asalariado, las tareas de cuidado, el cuidar, se constituye entonces, como decíamos, en el principal dispositivo de las desigualdades, en particular de las desigualdades de género (Batthyány, 2022). Como observamos en las estadísticas, por lo general, las personas “cuidadoras” son fundamentalmente mujeres. Nos preguntamos entonces cómo se desenhebra esta trama que se erige tanto para mujeres como para LGBTTIQ+ como un enorme obstáculo para -en este caso- ser una de las principales causas de la discontinuidad educativa y de formación profesional. Y la respuesta la encontramos en las políticas de cuidado, aquellas que se puedan pensar estallando las categorías, buscando explicaciones posibles a la generización de los cuidados, dando pie a la “voz diferente” que plantea Gilligan, esa que es narrada desde la propia “experiencia” de cuidado, se suma a otras experiencias, para que a partir de allí, puedan tornarse en lo que va a llamar Pascale Molinier, una “perspectiva de los cuidados”, es decir enfocar, mirar a partir de las necesidades y las vulnerabilidades humanas de las mujeres.

A pesar de todo ello, sin embargo durante la experiencia, se produjeron cambios, puntualmente en lo social comunitario, las mujeres participaron más de las actividades barriales y lograron desarrollar su oficio en el barrio y también, como se relató anteriormente, están preparándose en niveles superiores, aunque creemos que los aspectos emocionales fueron los que más se pusieron en juego porque decían que “nunca habían contado a nadie lo que les había pasado”.

Nos impactó que surgieran en sus decires, relatos de situaciones de violencia de género.

Hubo llantos y abrazos entre todas, considerando que la actitud inicial era de reserva y a la defensiva, supieron demostrar afecto y se sintieron contenidas y agradecieron encontrar un espacio donde pudieron hablar, se aconsejaban mutuamente y terminaron diciendo entre risas “Justo yo, que no quería hablar de nada”.

Se reflexionó sobre la importancia de la autonomía económica en estrategias de auto superación, vía proyectos de autoempleo, aunque este tuviera, también, obstáculos inesperados, como el sabotaje de familiares y amigos, actitudes de menosprecio o comentarios maliciosos sobre sus habilidades. Estas dificultades se socializaron durante las capacitaciones.

Una conclusión final: por lo general no se considera la violencia de género como transversal a la problemática de las trayectorias discontinuas en la formación educativa y laboral, sin embargo, en un ambiente de confianza, les resulta imprescindible contarle para darse una oportunidad a retomar sus trayectorias o hacer un emprendimiento, dejando de lado malas experiencias para ocuparse en nuevas esperanzas.

Referencias bibliográficas

Batthyány, K. y Araujo Guimaraes, N. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidado? (y por qué su invisibilidad es fuente de desigualdades). En K. Batthyány y N. Arata. *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella)* (pp. 121-147). Siglo XXI Editores.

Calderón, J. y López Cardona, D. (2013). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. / *Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”, Buenos Aires.

De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora, Volumen 2* (pp. 29-34).

Ensayo

Formación docente / relación con los saberes. Entre herencias / urgencias del presente

Daniel Lesteime

Universidad Nacional de Entre Ríos

daniel.lesteime@uner.edu.ar

La formación docente es un proceso que tiene lugar en instituciones específicas que se configuran como espacios de socialización e individuación de los potenciales educadores y en los que intervienen una multiplicidad de experiencias intersubjetivas y colectivas, las cuales constituyen el contenido diverso del hecho formativo. Pero, a su vez, la formación opera sobre un cuerpo de saberes, teorías y concepciones (políticas, antropológicas, biológicas, filosóficas, sociales, etc.) que articulan esas experiencias en función de una determinada noción o prototipo de "sujeto del aprendizaje" legitimado epistemológicamente en el marco de enfoques pedagógicos de distinto corte, bien orientadas desde un encuadre cientificista de innegable cercanía al modelo positivista de la ciencia o bien desde un posicionamiento teórico y metodológico constructivista.

Se trata, entonces, de revisar, desde una perspectiva reflexiva y profesionalizante del accionar docente, las epistemologías que actúan como "fundamento" de las prácticas y saberes en la formación inicial y determinan el sentido mismo del trabajo docente. Esta revisión reflexiva se propone ofrecer algunas herramientas que nos permitan hacer frente a las crisis de paradigmas que nos encontramos atravesando y a los desafíos que nos deparan los vertiginosos cambios que acontecen en la actualidad, poniendo especial énfasis en la denominada cuarta revolución industrial-digital. Esta revolución, que de manera obvia se caracteriza por su rápido desarrollo e injerencia en distintos campos del quehacer humano, plantea enormes desafíos al ámbito de la formación, sobre todo por la relevancia y centralidad que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han asumido en el contexto de la reciente pandemia de COVID-19 y en los tiempos inmediatamente posteriores a esa inaudita coyuntura. Pensar estos desafíos implica, sobre todo, recuperar algunas propuestas de la producción filosófica y pedagógica que en la actualidad reafirma la autonomía del profesional docente y destacan su dimensión artesanal y creativa como una forma de conjurar la creciente automatización de la enseñanza, fundamentalmente en los llamados Entornos Virtuales de Enseñanza. En este sentido, se busca priorizar la relevancia potencial de las llamadas epistemologías emergentes –que se proponen res-

catar los saberes de las comunidades locales y de los colectivos sociales latinoamericanos en abierta pugna con algunos circuitos académicos de producción de conocimientos afincados en Europa y en Estados Unidos-, de las pedagogías alternativas, sobre todo aquellas que se derivan de formulaciones críticas de la educación, como las esgrimidas por el pedagogo brasileño Paulo Freire o las que forman parte de la reconocida pedagogía feminista, por mencionar algunas de estas corrientes nuevas que pueden jugar un papel importante en la formación en nuestro medio. No se trata solamente de confrontar modelos tradicionales y modelos nuevos en el campo educativo, sino de estructurar un panorama de intercambio y superación de perspectivas que insisten en concebir la formación sobre la base de un ideal de sujeto y de un ideal de conocimiento que limitan las posibilidades de conectar la formación con la realidad misma en la que se desarrollan las prácticas profesionales y, antes que eso, con las diversas formas en que puede comprenderse la subjetividad en nuestros tiempos.

En este recorrido, la noción de pedagogía ampliada a lo social puede contribuir al esclarecimiento de los enfoques epistemológicos que, derivados de lo que puede llamarse racionalidad científica, han incidido históricamente e inciden hoy en los saberes y prácticas de la formación, así como en el desarrollo profesional docente, promoviendo a su vez otras maneras en que estos saberes y prácticas pueden plantearse en el cuadro de la mencionada revolución. Atravesando estos aportes, la figura de Rodolfo Kusch aparecerá como aglutinante de un pensar latinoamericano genuino, en vínculo sustancial con una amplia propuesta de transformación educativa y, sobre todo, cultural y filosófica que reivindica en su singladura el valor de lo propio, cuestionando las visiones etnocéntricas y descalificadoras de la racionalidad occidental.

Ensayo

Ser un profesional de la educación en el contexto actual

Raquel Susana Sandrone

Universidad Católica de Córdoba

rasandrone67@gmail.com

María Cecilia Bazzanella

Universidad Católica de Córdoba

mceciliabazzanella@gmail.com

Silvia del Carmen Boccardo

Universidad Católica de Córdoba

silviacboccardo@gmail.com

El momento histórico que nos toca vivir se torna cada vez más incierto, aunque con posibilidades de abrir rumbo a nuevas pedagogías o pedagogías postergadas (oprimidas) en la educación actual. Hoy ser profesional de la enseñanza, gestionar un aula, una escuela o una zona de inspección se ha complejizado. Se viven tiempos de incertidumbre, con desigualdades sociales y culturales, donde interactúan formatos de enseñanza y aprendizajes diversos/mixtos porque conviven currículos, recursos e intereses variados en un mismo contexto y escenario.

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

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

Los profesionales de la educación reconocen que el mundo se encamina hacia entornos

de aprendizaje con más accesos a tecnologías y al mundo digital, grupos de estudiantes más heterogéneos y diversos y temáticas curriculares más globales y sustentablemente aceptables.

Se considera necesario, en este marco, sentar las bases de una identidad profesional docente se transforme entrelazando los procesos reflexivos, creativos y críticos sobre sus propias prácticas y experiencias pedagógicas, sociales y culturales, una identidad personal y profesional de cada educador fortalecida que permita reconstruir y afrontar nuevos conocimientos y desafíos.

Las prácticas pedagógicas, los procesos de socialización, los saberes y la reflexión de la experiencia docente relacionadas, provocan una modificación constante de la identidad personal y profesional docente. En la construcción de identidad entran en juego tensiones como la vocación, las creencias docentes y los cambios de una nueva identidad a través de sus vivencias y experiencias. La formación inicial y continua y las capacidades adquiridas también se relacionan y configuran el propio proyecto de vida identitario que impacta en el proyecto profesional, en el entorno escolar, el contexto institucional y la gestión del proceso educativo.

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

Surgen interrogantes claves. ¿Cómo se define el profesional de la educación hoy? ¿Dónde está la satisfacción de llegar a ser un profesional de la educación hoy? En este ensayo intentamos acercarnos, desde la voz de los profesionales de la educación entrevistados y a través de sus decires, a las representaciones que ellos mismos han construido desde el desarrollo de sus funciones en este presente ya descrito como inconstante.

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

Los resultados más significativos hablan de la necesidad de desarrollar una serie de capacidades que hagan posible la mejora del logro de aprendizaje en otros a partir de nuevas herramientas que resulten más eficaces y eficientes para estos tiempos.

Capacidades como el desarrollo de la empatía, la reflexividad constante, el trabajo colaborativo, la interpretación crítica, la valoración de lo diverso como oportunidad de complementariedad, la adaptabilidad y la búsqueda constante de la mejora.

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

También, sobre todo, se plantea como imprescindible tener pasión por lo que se hace, pasión que interpele al otro para que quiera aprender, pasión por despertar interés a través de proyectos integrados que logren cambiar la realidad contextual de cada estudiante. La enseñanza constituye un trabajo emocional y no solo intelectual, por lo que tenemos que hacer frente a la necesidad de renovación personal y profesional, siendo necesario que los docentes revisen sus valores y creencias fundamentales, reflexionen sobre las circunstancias sociales que envuelven su vida personal y profesional y se muevan en redes de aprendizaje que eviten el aislamiento y desesperanza que muchas veces debilita la motivación y el interés por enseñar. Para ello es imperativo el desarrollo de las habilidades sociales como la empatía, el saber conocer a otros para actuar en consecuencia, el entender que juntos se logran mejores resultados, el poder desafiar reflexivamente e interpelando con sentido.

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

Referencias bibliográficas

Bambozzi, E. (2021). ¿Y vos en qué burbuja estás? *Ciclo Conversamos sobre educación 2021*. Secretaría de Educación, Municipalidad de Córdoba.

Dussel, I. (2022). La escuela en el tiempo; pasado, presente y futuro. *Revista DGEPE*.

Furman, M. (2022). *Enseñar Distinto*. Siglo veintiuno editores.

- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107.
- Rockwell, E. y Carusso, M. (2020). La pedagogía que vendrá. *Jornadas nacionales de formación docente INFOD*.
- Sabulsky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolage digital. Sentidos y prácticas en tensión. *Rev. Académica Digital*, 6(10).
- Secretaria de Educación Ministerio de Educación de Córdoba. (2021). *MEMORANDUM 5. Orientaciones sobre la planificación, evaluación y acreditación*.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente La importancia del profesorado como persona. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona.

Autonomía relativa del sistema educativo, clave de análisis en debates pedagógicos

Cristina Garay

Universidad Nacional de Villa María

cristinagaraycreativa@outlook.com

El proyecto de investigación "Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América" (2020-2022) se propuso develar y resituar categorías tales como colonialismo interno (extraída de González Casanova) y biblioteca colonial (Mudimbe), inspiran la búsqueda de rasgos de una biblioteca alternativa y disidente, pensada con Puiggrós (1990), Gómez Sollano (2013), McLaren y Giroux (1998), y Silvestri (2013).

En ese contexto inscriben en el tema central las referencias sobre las Tertulias Nuestroamericanas cuyos documentos son estudiados con estrategias de análisis del discurso histórico pedagógico para proponer esa biblioteca alternativa y disidente en la educación superior y, en particular, en la Universidad Nacional de Villa María; reconstruir sentidos político-pedagógicos de Nuestra América y visitar pensamientos que desafían al proyecto dominante con imaginarios otros; explorar prácticas pedagógicas alternativas y disidentes en la formación de docentes con alcance a carreras vinculadas con educación. A través del dispositivo de práctica teórica y participación "Salón Pedagógico República Azurduy.

Durante las Tertulias Nuestroamericanas" realizamos un trabajo de campo donde educadores populares o sus traductores, investigadores y tertuliantes reconfiguraron relatos pedagógicos alternativos y disidentes,(categorías profundizadas desde McLaren, P. y Giroux, H.,1998), se exploraron experiencias sobre alternativas pedagógica populares discutidas a partir de Solano (2019), deliberamos sobre el compromiso social y popular de la universidad y las propuestas político-pedagógicas de movimientos sociales latinoamericanos.

La densidad teórica del debate es posible desde diferentes enfoques, sin embargo comprender la hipótesis de la autonomía relativa del sistema educativo como una forma de resistencia ante una cultura anti memorística, Puiggrós A. (2019), analiza "los efectos nefastos de la dictadura en la vida de los argentinos y en la educación", proponiendo

debatir un tema crucial e irresuelto, como es la relación entre la política y la educación y cómo se articula la resistencia en el docente.

Puiggrós argumenta la hipótesis de que la autonomía relativa del sistema educativo comprende aspectos que no son meramente reproductivos sino que en el método, en el hacer docencia, en el modo de enseñar se construye algo diferente y en algunos casos sentipensante y disidente, porque dicha autonomía relativa sucede en el interior del sistema y se desplaza materializándose en otras propuestas educativas.

Desde "Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América" (IAPCH - Convocatoria 2020-2021, Res.Rec. N° 0215/2020), el proyecto de Extensión se vinculó en el Programa de Fortalecimiento de la Investigación-Extensión del IAPCH (PROFIE) Cine debate, como dispositivo de reflexión y producción de conocimiento.

Tertulias a partir de los documentales "Mocha" (2019; director: Francisco Quiñonez Cuartas; guión: Estudiantes del bachillerato trans "Mocha Celis; duración: 103 min.); "Isauro, la educación sin cadenas" (Producción audiovisual de la Escuela Isauro Arancibia, 2019; duración: 16,33 min.) e "Yvonne Pierron" (2018; directora y guionista: Marina Rubino; duración: 68 min.)

La primera fue Mocha Celis, escuela secundaria gratuita, Unidad de Gestión Educativa Experimental No. 16, fundada en el 2011, con la misión de promover la inclusión de personas trans/travestis en la educación formal para subsanar la discriminación estructural que enfrentan.

Segunda tertulia con cine y debate "Con los zapatos del maestro, la Isauro en movimiento" "La cabeza piensa allí donde los pies pisan", principio de la pedagogía freiriana. Educación pública emancipante- Pedagogías en movimiento: Formas de lo escolar alteradas-Maestrxs errantes, Maestrxs ambulantes - Tiempos, espacios y subjetividades otras.

Tercera tertulia con cine debate: "Yvonne: encarnarse, ser fermento y memoria" Yvonne Pieron: El dulce oficio de coincidir, encarnarse y ser fermento en los movimientos sociales de su tiempo en el Tercer Mundo. Evangelización, salud y educación, ejes de la promoción humana. Sobrevivir para hacer memoria, hacer verdad y hacer justicia.

En la actualidad es necesario observar con prudencia qué ocurre en las subjetividades docentes, hacer consciente su posicionamiento político pedagógico (Southwell,2013). Mientras Puiggrós sugiere que para lograr la participación activa de los docentes, en un

proyecto nacional popular, es necesaria la articulación de los significantes que comparten con el proyecto nacional en cuestión, en clave de política nacional popular, (2019,p.169) el Cine Debate de las Tertulias, nos muestra y postula, que ese intersticio entre, lo que la formación docente reproduce y lo que resiste y construye, continua acercándonos a la transformación social.

Referencias bibliográficas

Coppari, O. S., Bruzzo, C. M., Rodríguez, D. y Márquez, E. (2021). Reconfigurar debates pedagógicos de Nuestra América: recrear imaginarios y prácticas disidentes en la formación docente. Ponencia presentada en *IEAL-UBA-CLACSO* (En proceso de publicación).

Gomez Sollano M. (2019). *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio. Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder*. Editorial Siglo XXI

Puigrós A. (2019). La autonomía relativa del sistema educativo. En *La escuela, plataforma de la patria* (pp. 85-97). UNIPE Editorial Universitaria -Editorial CLACSO.

Puigrós, A. (2003). De la dictadura al presente En *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente* (pp.165-202). Galerna.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11(11), 1-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Investigación

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

Olga Susana Coppari

Universidad Nacional de Villa María

ocoppari@unvm.edu.ar

Dayana Rodríguez

Universidad Nacional de Villa María

dayanarodriguezprofe@gmail.com

El proyecto de investigación “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América”, desarrollado entre los años 2020 y 2022 en la Universidad Nacional de Villa María, Argentina, se constituyó con el objetivo de reconstruir prácticas teóricas otras en la formación docente y contribuir con alternativas a tematizaciones, autores y prácticas que persisten en los estudios y construyen lecturas reduccionistas de su biblioteca.

Precisamente, esta comunicación presenta una trama teórica provisoria para que en territorios educativos que habitamos, nuestras praxis desmonten componentes de un pensamiento que todavía es hegemónico. Esta perspectiva nos sitúa inicialmente en los debates impulsados por José Martí en el manifiesto Nuestra América (1891), en la reconstrucción del ideario emancipatorio latinoamericano y argentino, también nos nutrimos con los aportes de Carlos Mariátegui (1928), Gregorio Weinberg (1919); en los estudios sobre el colonialismo y colonialismo interno (González Casanova, 2003) en la praxis intercultural del reconocimiento (Fornet Bentancourt, 2001) y de la decolonización del saber (Castro-Gómez, 2007) en la educación superior.

Prevalece el supuesto de una biblioteca cuya racionalidad tiende a codificar nuestras realidades con categorías que expropian, reprimen o parcializan visiones diferenciales cristalizando temas e invisibilizando actores, debates y enfoques alternativos que pugnan por articular saberes populares en la lucha epistémica. Reconocemos la inscripción de una nueva temporalidad como signo del giro epocal que tensiona permanentemente el contexto operante de pasado- presente disruptivo en términos simbólicos, en el que las nociones de alternativas pedagógicas nos posiciona en resistencias emergentes en el imaginario moderno como “una operación social, política y pedagógica específica” con

proyectos que reúnen los sentidos de la experiencia y del “saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos)” (Gómez Sollano, 2013, p. 3). Asimismo, nos interpela con “eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (Puiggrós, 1990, p. 18); y en lo que respecta a las pedagogías disidentes, en su potencia de disconformidad constituyen prácticas que denuncian, antagonizan y disrumen en y a “la pedagogía tradicional dominante, reproductiva, conservadora” (p.23). Estas se proyectan irreverente como luchas epistémicas que podrían ser interpretadas como proyectos políticos, éticos y pedagógicos con relativa autonomía del jerarquizante y centralista sistema educativo nacional.

En nuestros contextos, analizamos que en la formación docente no se enfatizaría que un proyecto pedagógico como campo es efecto de una lucha epistémica intercultural, multicausal y multidimensional por lo que sus propuestas bibliográficas con frecuencia tiñen con un excesivo pragmatismo instrumental las diferentes prácticas de los docentes en formación segregando un proyecto educativo de un proyecto político, cultural, social y económico.

La categoría de biblioteca colonial la reconocemos en los estudios del filósofo africano Valentín Mudimbe, quien en 1988 inscribió en las ciencias sociales y ciencias humanas este concepto para referir al saber que, marcado por la etnología y la antropología colonial, se construyó sobre África a lo largo de varios siglos (el imaginario de lo inculto, exótico, confuso, misterioso, inocente). Esos estudios contribuyeron con la internacionalización de un colonialismo conceptual que, desde el campo académico, se asimiló a una matriz teórica para analizar y reflexionar los problemas situados en las experiencias y existencias no europeas. Al respecto, en nuestra investigación sostenemos que es necesario movilizar desde la educación superior un proyecto político-académico para constituir una biblioteca decolonial (Mbembe, 2016) En un estudio que sobre el racismo publicó en 2016 el filósofo de Camerun Achille Mbembe la caracterizó como una colección de libros que desgrana diversas hilaciones de una misma idea: la del fin de Europa como referente central de nuestro tiempo” (Gago y Obarrio, 2016, prólogo)

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

dominación global.

De este modo, la biblioteca de formación docente es un enclave de decolonización del conocimiento para democracias otras en educación superior.

Referencias bibliográficas

Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo Global*. Siglo del Hombre Editores.

Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Livraria Sã da Costa Lda.

De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Editorial Trilce. Extensión Universidad de la República.

Gagliano, R. (2017). *América Latina y la búsqueda de alternativas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). <https://www.youtube.com/watch?v=dZaNz7-5KS4>

Gago, V. y Obarrio, J. (2016). Prólogo Ex libris: Achille Mbembe. En A. Mbembe, *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Nuevos Emprendimientos Editoriales S. L.

González Casanova, P. (2003). *Colonialismo interno. Una redefinición*. CLACSO.

Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.

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

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Universidad de Chile. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf

Zuchel, L. y Samour, H. (2018). Para una interculturalidad crítica. Reflexiones desde Raúl Fornet Betancourt e Ignacio Ellacuría. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, 9(Especial: Debates contemporáneos sobre Justicia Social), 75-98.

Mesa 10. Eje 1. A: Prácticas / experiencias de formación

Marcela Pellicioni

Universidad Nacional de Villa María

mpellicioni@unvm.edu.ar

Los temas correspondientes a la Mesa 10 se desarrollaron en el siguiente orden:

“Experiencia de lectura y escritura en primer año de formación docente”. Guadalupe Díaz y Arabela Beatriz Vaja (Argentina) comentaron su análisis de la tipología de la actividad áulica individual-colaborativa y artificial-auténtica a través de tareas académicas llevadas a cabo con alumnos de un profesorado superior de la provincia de Córdoba. Realizaron ejercicios de análisis de texto, grupales e individuales, comprobando que se puede potenciar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

La experiencia titulada “El programa de residencia pedagógica durante la pandemia del SARS-COV-19. Desafíos y superaciones” contó con la presencia de Veleida Maria Costa Couto, Maria Auxiliadora Henrique Barbosa y Meyrilema Silveira Guedes (Fortaleza-Ceará, Brasil), quienes explicaron las diversas transformaciones que sufrió la sociedad brasileña a partir del golpe a la presidenta Dilma Rousseff en 2016: pérdida de derechos, retroceso, recortes y políticas reaccionarias contra la educación. En ese contexto, en 2017-2020 se creó el Programa de Residencias Pedagógicas (PRP) gracias al cual se perfecciona la educación en los niveles primario, secundario y universitario, a través del acompañamiento y supervisión de un profesor preceptor y un docente orientador para los residentes que practican en las escuelas. El PRP propuso actividades divididas en 3 módulos y fomentó el diálogo en la sala invertida para fortalecer el aprendizaje y para integrar el ambiente virtual con el presencial, pre- y post-pandemia.

En el ensayo “Instituciones educativas que alojan diversidades desde una perspectiva democrática. Posibilidades y desafíos”, María Genoveva Mujica y María Laura Nóbrega González (Argentina) describieron la misión institucional de las instituciones educativas, como “promesa” que se traduce en reglamentos, disposiciones, ordenanzas, normativas, etc. y que se refleja en conversaciones entre la organización y la comunidad. Establecieron la necesidad de repensar la confianza como categoría ética y de crear sentido de comunidad

desde la diversidad en base a dos ejes: la división del trabajo y la coordinación de tareas.

En la investigación “Implicancias del nuevo rol de asesor pedagógico en los profesores de Ciencias de la Educación: una mirada sobre la profesionalización y las prácticas docentes”, Olga Arias de Ahumada, Paola Ariza y Nancy Fabiana Córdoba (Argentina) establecieron la necesidad institucional de insertar la figura del asesor pedagógico en los distintos niveles del sistema educativo para lograr la mejora continua de la calidad del proceso educativo.

Ensayo

Instituciones educativas que alojan diversidad desde una perspectiva democrática. Posibilidades / desafíos

María Genoveva Mujica

Campus Nuestra Señora del Rosario. Pontificia Universidad Católica Argentina

genoveva_mujica@uca.edu.ar

María Laura Nóbrega González

Universidad de Lleida

mlauranobrega@gmail.com

Las instituciones educativas, tienen sentido en relación a su Misión institucional. Esa misión se traduce en reglamentos, proyectos, espacios de Identificación, disposiciones, ordenanzas, normativas y otros, que se concretan de forma intencional en una promesa. Con el objetivo de cumplir la promesa educativa declarada en los documentos, las organizaciones y los equipos directivos, estructuran el trabajo en relación a dos ejes: la división del trabajo y la coordinación de tareas (Mintzberg, 1989).

En las interacciones entre estos dos ejes, en la comunidad educativa se producen conversaciones, entre quién soy (la organización), quién es el otro (la comunidad) y qué podemos juntos. Estas conversaciones van dando forma al modo en que se desarrollarán esas instituciones, que constituyen un nivel intermediario de los territorios social e individual. No pudiendo existir así, instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Así como tampoco sujetos fuera de las instituciones; en este sentido estamos "sujetados" a ellas (Frigerio, Proggi y Tiramontti, 1992).

Así pues, la dimensión conversacional de las instituciones educativas, que organizan el modo de asumir las relaciones entre individuos, podrían motivar tanto el bienestar como el malestar experimentado en ellas. Será necesario entonces, repensar las conversaciones en términos de confianza, como expresa Cornu (1999), como hecho ético necesario para la democracia. Confianza no como familiaridad sino como categoría ética. Desde una perspectiva política, la democracia consiste en "hacer confianza", en tomar un riesgo cuando alguien o algo se presenta desconocido o incierto hacia el futuro (Cornu, 1999, p. 21).

En este sentido, las conversaciones contienen una promesa de aprendizaje colectivo. Pueden invitar a la hospitalidad y a la construcción diaria de las instituciones que soñamos, porque esas instituciones en las que nos formamos y trabajamos, no lo podrán todo. Allí mismo, en esos lugares a los que concurrimos, a los que hacemos con nuestros haceres, circula lo propio de la condición humana: sus oscilaciones, sus contradicciones, sus bajezas y grandezas, sus amores y sus odios, el retorno de lo reprimido y los senderos de la elaboración. Por lo tanto, esas instituciones podrían describirse como una cartografía de lazos, que por momentos son desenlazados, a veces entreverados, ocasionalmente asfixiantes, eventualmente protectores, algunas veces mortificantes y en otros casos, vivificantes. Todo es obra de lo que está, de lo que hay, de lo que no puede elucidarse sin detenerse a comprender lo que hacemos nosotros, entre nosotros, con otros. Cartografía de lazos que quizás no exista antes de que la dibujemos y habitemos (Frigerio, 2017, p. 45 y 46).

Por ello, podemos permitirnos pensar que las conversaciones no deberían improvisarse ni imponerse, sino más bien construirse desde una intencionalidad cuidada, tendiendo puentes que intenten encontrarnos para crear sentido de comunidad desde la diversidad. Sin olvidarnos de reconocer que en todos los espacios institucionales donde producimos conversaciones, habrá individuos y grupos que presenten intereses que, en más de una ocasión, se contraponen entre sí o con los objetos de la institución de la que forman parte (Frigerio, Poggi, 1992).

Surgen entonces varios interrogantes, que nos invitan a volver pensable lo sabido, no siempre pensado (Frigerio, 2017) ¿Se podrá elegir una forma de encontrarnos donde el arte de hospedar nos permita dibujar y habitar cartografías de lazos en nuestras instituciones? ¿Qué condiciones serán necesarias para poder tener conversaciones democráticas desde una perspectiva ética? ¿Cómo influyen la estructura y los elementos identitarios de la misión institucional en las capacidades dialógicas? ¿Qué posibilidades y desafíos nos presenta la gestión desde la diversidad?

Referencias bibliográficas

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y M. Poggi de Kelman (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramontti, G. (1992). *Cara y Seca*. Ed. Troquel.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.

Mintzberg, H. (1998). *Diseño de organizaciones eficientes*. Trad. de R. Capmany. El Ateneo.

Experiencia

O programa residência pedagógica durante a pandemia do SARS-COV-19: Desafios e superações

Veleida Maria Costa Couto

Universidade Estadual do Ceará

veleida.costa@aluno.uece.br

Maria Auxiliadora Henrique Barbosa

Prefeitura Municipal de Fortaleza - Ceará

cilinhahenrique@hotmail.com

Meyrilena Silveira Guedes

Prefeitura Municipal de Fortaleza - Ceará

meyrilenasilveira@yahoo.com.br

No Brasil, colecionamos, desde 2017, perda de direitos e mudanças com retrocesso na educação, cortes generalizados em áreas sociais, [...] cortes em investimentos científicos e acadêmicos, ataque direto às universidades, [...] entre outras políticas reacionárias relativas à conquista de direitos sociais e econômicos. (Arraes Neto et al, 2021, p. 8-9)

A partir do trecho acima esclarecemos o cenário brasileiro vivenciado na criação do Programa Residência Pedagógica, que será o foco desse trabalho. Foi diante desse contexto de retrocessos e cortes nas áreas sociais, principalmente na área da educação que iniciamos este escrito. Diversas transformações na sociedade brasileira ocorreram a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Nesse contexto foi criado o Programa de Residência Pedagógica – PRP, que:

é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (Ministério da Educação/CAPES, 2020).

O programa visa a imersão dos estudantes da graduação no chão da escola para aprender a docência na prática, articulando teoria e prática, bem como assegurando-lhes as habilidades e competências que lhes permitirão realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Assim, esses estudantes da graduação (residentes) passam a ter a escola como campo de atuação, podendo acompanhar e vivenciar experiências e conhecimentos que poderão confrontar com os conhecimentos adquiridos na universidade e refletir sobre teoria e prática, acompanhados e supervisionados por um professor preceptor (professor da escola básica) e por um docente orientador (docente da Instituição de Ensino Superior – IES).

Nosso escrito fará referência ao Edital nº 10/2020, através do qual ingressamos na função de professora preceptora do programa no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sede Itaperi, e que nos encontramos até o presente momento. Na Pedagogia, o programa contempla duas escolas, na cidade de Fortaleza, Ceará.

Vale salientar que a edição do PRP 2020 ocorreu em um formato completamente diferente, haja vista que naquele momento enfrentávamos a pandemia da COVID-19, que exigiu o distanciamento social.

Dessa forma, demos início às atividades em outubro de 2020, de forma remota. Consideramos importante narrar essa experiência, pois foi um período de grandes desafios, mas também de bastante aprendizado.

Nesse período inicial, além das incertezas advindas do cenário pandêmico, pelo número crescente de casos da doença e milhares de óbitos, nos vimos desafiadas para além de ter que formar crianças leitoras em um ambiente virtual, visto que também teríamos que atuar na co-formação de alunos da licenciatura do PRP/UECE.

As atividades foram divididas em 3 módulos. Ressaltamos que todo o módulo I e quase todo o módulo II, realizamos nossas atividades na forma remota. A partir de setembro de 2021, retomamos as aulas em regime presencial, no ensino híbrido, com alternância semanal de metade das turmas, obedecendo um percentual de 50%, seguindo os protocolos da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Assim finalizamos os módulos I e II e iniciamos o módulo III.

Nesse período, precisamos buscar ferramentas tecnológicas e metodologias que pudessem facilitar nossos encontros e possibilitar nossas aulas online, para favorecer a aprendizagem dos alunos e promover as vivências dos residentes. Nesse processo utilizamos amplamente as metodologias ativas, devido favorecerem o aprendizado nesse ambiente de ensino. Conforme Moran:

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. (Moran, 2015, p.5).

Tendo na sala de aula é um ambiente heterogêneo, nós professores precisamos de metodologias de ensino que deem conta dessa heterogeneidade, possibilitando integrar tecnologias digitais ao currículo escolar, integrando o ambiente virtual e o presencial.

De acordo com Bergmann (2018), inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem.

Com isso, as metodologias ativas nos trouxeram novas perspectivas, possibilidades e resultados positivos durante a pandemia da COVID-19. A sala de aula invertida nos oportunizou um espaço para o diálogo, interação, compartilhamento de conhecimentos, aprofundamento e esclarecimento de dúvidas.

Diante do exposto, compreendemos ser de importante relevância trazer através dessa narrativa a visão do preceptor, professor da educação básica, visto que a maior parte das publicações acerca do PRP, geralmente trazem a perspectiva dos residentes.

Referencias bibliográficas

Arrais Neto, E., Bezerra, T. S. A. M, Pustilnik, M. V. (2021). Transformações econômicas, políticas e sociais na América do Sul e a educação como espaço de definição hegemônica. *Educação em Revista / Belo Horizonte*, 37.

Bergmann, J. & Sams, A. (2018). Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. LTC.

Ministério da Educação. (2020). CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In C. A. de Souza e O. E. Torres Morales (Orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II*. Foca Foto-PROEX/UEPG.

El rol del maestro coformador

María Teresa Armas

Universidad del Salvador

armasmariateresa@gmail.com

Es importante conocer y caracterizar el rol de este docente en el actual sistema educativo y su relación con las instituciones formadoras.

Es necesario reposicionar esta figura, porque si bien en las instituciones formadoras, las prácticas se desarrollan en contextos en los que intervienen distintos autores y organizaciones, el coformador desarrolla una tarea esencial al guiar a los estudiantes y compartir con ellos su tarea de enseñar.

Por otra parte, si bien las prácticas han representado siempre una de las etapas más significativas de la carrera docente, generalmente no se ha tenido en cuenta el rol que cumple en este proceso el maestro a quien recibe practicantes,

En la escuela normal tradicional, el maestro de grado recibía a los estudiantes para cumplir con las observaciones y las prácticas iniciales; su labor era relevante para orientar a los practicantes en su paso por la escuela primaria.

A partir de la tercerización, las prácticas cambiaron y se resignificaron. En este escenario aparecieron distintos autores: los profesores de práctica, los profesores asesores de los espacios curriculares, las escuelas destino asignadas a este proceso y los directivos de las dos instituciones intervinientes.

Asimismo, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFCy E N° 24/07), estos docentes se denominan orientadores y en este proceso se especifica que existe un desafío a resolver, relacionado con la escasa integración entre los institutos formadores y las escuelas primarias donde se realizan las prácticas.

Posteriormente, en el estudio del INFoD del período 2017 - 2018, este docente es denominado coformador.

Se advierte, que en nuestro país, no existe un reconocimiento explícito con relación

a esta figura; situación que ha determinado, que generalmente actúe en un marco de acuerdos personales e institucionales, ya que no existen normas que regulen el rol de este docente.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Devalle de Rendo, A. (1995). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Aiqué Grupo Editor.

Diker, G. y Teriggi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Investigación

Implicancias del nuevo rol de asesor pedagógico en las prácticas docentes: una mirada sobre la profesionalización

Olga Susana Arias de Ahumada

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

olguiarias@hotmail.com

Paola Jacinta Ariza

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

paolariza79@gmail.com

Nancy Fabiana Cordoba

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

nancy_fabiana@hotmail.com

El presente trabajo se encuentra enmarcado dentro del proyecto de investigación El Asesor Pedagógico ante los nuevos desafíos de la educación: implicancias y resignificaciones en sus diferentes prácticas de intervención (Proyectos De Innovación Y Transferencia (Pi+T)). El mismo tiene como objeto dar a conocer los resultados obtenidos durante el desarrollo de nuestro trabajo, como así también comunicar las categorizaciones realizadas a partir del análisis de los mencionados.

Nuestro punto de partida es que el asesoramiento pedagógico se constituye como una necesidad institucional para los sujetos que transitan procesos innovadores en la formación docente, en cuanto a investigación, intervención en las prácticas y orientación de los estudiantes y demás actores. Nos planteamos múltiples inquietudes e interrogantes en torno del rol del asesor pedagógico y su inserción en los niveles secundario, superior y superior universitario de la provincia. Por lo cual, consideramos significativo revisar los marcos referenciales de la función del Asesor Pedagógico a fin de interpretar el desenvolvimiento de las tareas técnicas pedagógicas y didácticas desarrolladas por este en el tiempo.

Hasta el momento, el trabajo del equipo de investigación estuvo centrado en aquellos aspectos importantes y que nos son de suma relevancia para el abordaje de la temática y el análisis posterior. Hemos trabajado esta primera parte teniendo como base las categorías conceptuales de curriculum- didáctica- prácticas de la enseñanza-

acompañamiento y gestión. Primeramente realizamos una búsqueda bibliográfica, y la selección y organización de la misma para su posterior lectura. Seguidamente, abordamos la noción de asesor pedagógico mediante un recorrido histórico en el nivel secundario y universitario. Partiendo de este abordaje teórico y conceptual, nos hemos entrevistado con la doctora Alicia Villagra de la Universidad Nacional de Tucumán, lo que nos permitió compartir experiencias, conocimiento y profundización del tema, para luego realizar un análisis de las dos entrevistas de la doctora y su aporte a nuestro proyecto. Finalmente, llevamos adelante un análisis de los diferentes estadios de las APU a nivel país.

La concepción de la escuela como organización en continuo aprendizaje ha impulsado la figura del asesor pedagógico como responsable del asesoramiento y la formación de toda la comunidad educativa. La implantación en los centros educativos de nuevos sistemas didácticos, más eficientes y más participativos propician que la demanda de asesores pedagógicos haya aumentado de forma exponencial en los últimos años.

El Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación es el profesional que posee la formación específica y pertinente para desempeñar el rol de asesor pedagógico en las instituciones de distintos niveles del sistema educativo. El propósito del trabajo del Asesor Pedagógico es contribuir a la mejora de la calidad del proceso educativo. Para ello desarrolla acciones de orientación, asesoramiento, apoyo y seguimiento pedagógico con los distintos miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, alumnos, padres, personal administrativo, etc. Sus principales aportes a la institución radican en la participación activa en la formulación, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional. Sugiere y/o elabora instrumentos para su formulación, que se extienden también a los docentes como, por ejemplo, guías sobre formulación de proyectos, cuestionarios de autoevaluación, etc. Por otra parte, realiza, y/o incentiva en los actores institucionales, la recolección de datos, su sistematización e interpretación. Es importante que promueva, junto con estas acciones, la difusión de los resultados obtenidos, la discusión por parte de sus protagonistas, la promoción de alternativas de investigación en la institución en particular.

Teniendo en cuenta todo lo trabajado desde los aspectos históricos en cuanto al surgimiento del rol del asesor pedagógico, y sus bases normativas como el proyecto 13 y su reformulación teniendo en cuenta la construcción de la nueva escuela secundaria, la ley 2.905 sancionada en el año 2008 aprueba el Régimen de Profesores por Cargo. Comprendemos que un asesor pedagógico es aquel profesional que comparte y construye con el docente su propia experiencia trabajando en la mejora continua de la calidad educativa.

En una de las entrevistas realizadas a la doctora Alicia Villagra nos compartía su

experiencia de trabajo y centraba su atención en dos cuestiones importantes: la formación de los docentes en ciencias de la educación en cuanto a gestión y asesoramiento, y la oferta laboral. Partía del análisis de que el asesoramiento pedagógico es una de las diversas opciones laborales con las que cuenta un graduado en Pedagogía. Los campos en los que pueden operar estos profesionales son muy amplios y variados, pero todos tienen el objetivo.

Teniendo en cuenta los aportes de las diferentes provincias en torno a las APU, y retomando la entrevista en dos oportunidades con la doctora Alicia Villagra como referente de las asesorías pedagógicas de la provincia de Tucumán, en tanto que actualmente se encuentra en un estadio más avanzado hacia la legitimación y formalización en términos normativos, y como referente importante a nivel país, es que resulta interesante mirar, analizar y reflexionar el camino que desde esta unidad académica se está realizando para su conformación, y así poder entender la importancia de las APU dentro del sistema universitario, como apoyo a la estructura académica, de gestión, curricular y didáctica.

Referencias bibliográficas

- Fernández, L. M. (2000). Prólogo. En E. Lucarelli (Comp.), *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (pp.11-15). Paidós.
- Lucarelli, E. (Comp.), (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Villagra, A. (2015). La Asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): replanteos desde un emblemático caso. En E. Lucarelli (Ed.), *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.

Relatoría de mesa

Mesa 11. Eje 2: B. Prácticas docentes en contextos emergentes: nuevos roles / funciones, nuevos medios / escenarios

Daniela Saine

Universidad Nacional de Villa María

dsaine@unvm.edu.ar

En esta mesa el debate se centró en el rol docente, el rol del estudiante y la forma en la que ambos se vinculan en la actualidad.

El equipo conformado por Andrea Riva, Victoria Farina y Ana Cavagnero compartió los avances de su proyecto de investigación llamado "Tecnologías Digitales, subjetividades juveniles y convivencia escolar. Una reconfiguración de los vínculos al interior de las escuelas secundarias". En dicho proyecto la preocupación principal está en los modos de estar juntos en la escuela después de no estar juntos debido a la pandemia. Un interrogante surgido fue el de cómo convivir en las escuelas hoy considerando los nuevos roles y vínculos que hay entre docentes y estudiantes junto con el uso de las tecnologías digitales. El interrogante principal se relacionaba con la cantidad de escuelas que formaban parte de la muestra.

La siguiente experiencia compartida la llevaron a cabo Gimena Cerrato, Fiorella Buffa y Daniela Saine, y se titulaba "El aula invertida: el desafío de reinventar la clase". En esta experiencia las disertantes compartieron el sistema de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en el espacio curricular Didáctica de la Lengua Inglesa en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM. En dicho sistema, se prioriza la didáctica en vivo dejando de lado la tradicional. El objetivo principal es ofrecer un verdadero motivo para asistir a clase, más allá de la asistencia obligatoria, donde haya un aprendizaje significativo y memorable y donde la producción sea el centro de la clase. Se utilizan las rutinas de pensamiento y el aprendizaje basado en proyectos como ejes en este sistema. Surgieron interrogantes en cuanto a la viabilidad de dicho sistema en el nivel medio, y se concluyó que es posible llevarlo a cabo; los estudiantes necesitan acostumbrarse a dicho sistema y el andamiaje es clave.

El tercer disertante fue Juan Manuel Ramirez Rave, quien presentó su proyecto de

investigación llamado "Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura". Dicho proyecto es llevado a cabo en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, y el objetivo principal es crear un repositorio de información que compile prácticas docentes dignas de ser mostradas. Mediante la cartografía se busca crear una colaboreca que esté disponible para todos. Desde una perspectiva decolonial, buscan sistematizar los recursos mediante herramientas audiovisuales y creativas. Al momento de dialogar, se preguntó sobre la manera en la que recolectan las experiencias. El disertante explicó que su equipo había consultado a líderes educativos sobre experiencias ya registradas, y que aceptaban sugerencias de "padres educadores"; de todos modos, el hecho de que poseen una base de datos de más de 10 años es relevante y esencial.

Jorgelina Marta Aciar compartió los avances de su proyecto de investigación que se titula "Los enfoques didácticos del oficio de enseñar en el nivel secundario de jóvenes y adultos de los departamentos de San Javier y San Alberto, provincia de Córdoba". El centro de dicho proyecto es el hacer docente en diferentes CENMA durante el 2020. En este momento está en la etapa de recolección de información, principalmente el registro de lo sucedido durante la pandemia, ya sea clases virtuales, material en las aulas virtuales y conversaciones de WhatsApp.

Finalmente, Manuela Reyes dialogó sobre su experiencia titulada "El vínculo docente-estudiante en una carrera universitaria artística de modalidad mixta a distancia -presencial". En dicho diálogo la disertante comentó sobre la manera en la que los docentes construyen la identidad de los estudiantes mediante la virtualidad, foros, audios y videos antes de conocer e interactuar con los estudiantes personalmente. El foco principal estuvo en los afectos y los efectos.

Investigación

Los enfoques didácticos del oficio de enseñar en el nivel secundario de jóvenes / adultos de los departamentos de San Javier / San Alberto, provincia de Córdoba

Jorgelina Marta Aciar

Universidad Nacional de Villa María

martaaciar08@gmail.com

Los cimientos fundantes de la escuela del siglo XX, la matriz del régimen escolar organizacional y el espacio del aula presencial fueron atravesados por la virtualidad académica. Sin embargo, subsisten los vínculos pedagógicos, la trama interna de la escuela, que ubica a los procesos de enseñanzas y aprendizajes como la posibilidad legítima de acceder a la formación educativa. El entorno social pandémico y la realidad escolar virtual problematizan los posicionamientos didácticos de la enseñanza de los sujetos pedagógicos. El oficio de enseñar y el oficio del estudiante presentaron diversas características en el contexto de aislamiento obligatorio y en el escenario educativo pos pandemia (Dussel, 2020).

La presente investigación doctoral tiene como objetivo general analizar y comprender los enfoques didácticos de las tareas del oficio de enseñar (Litwin, 2014), y las decisiones pedagógicas de los profesores del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos en el contexto de enseñanza en línea en tiempos de pandemia y post pandemia. El enfoque didáctico enunciado en la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206 de 2006) y en la Resolución 118 de 2010 del Consejo Federal de Educación. Estos documentos definen los marcos, en la escala de las políticas públicas, a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como la modalidad que garantiza el derecho a la educación dentro de la obligatoriedad educativa. El enfoque pedagógico-didáctico se fundamenta en los ejes de la educación popular-personalista y con ello procuran superar la visión remedial y compensatoria interpelando a los docentes en sus propios enfoques didácticos-pedagógicos al momento de planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A esta intersección entre lo prescrito y la práctica se le adjuntan las características del contexto de la realidad pandémica y de la virtualización de la educación. Es menester mencionar que las líneas teóricas

conceptuales de la educación de jóvenes y adultos está inspirada en las ideas pedagógicas del pedagogo Paulo Freire.

El diseño de investigación seleccionado es el anidado o incrustado concurrente del modelo dominante. Por la naturaleza del objeto de estudio el método que va poseer mayor prioridad es el cualitativo y el método cuantitativo es el método incrustado que pretende enriquecer y proporcionar validez y confiabilidad a los datos descriptivos de la muestra. El universo de análisis serán los Centros Educativos de Nivel Medio de Adultos (C.E.N.M.A), de los cuales se seleccionan tres establecimientos presenciales. El primero es el C.E.N.M.A Villa Dolores, C.E.N.M.A Villa Sarmiento y C.E.N.M.A San Pedro. Las unidades de análisis la conforman los docentes pertenecientes a los tres establecimientos educativos presenciales mencionados precedentemente. El total es de cien docentes de Primero, Segundo y Tercer año de las siguientes áreas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Interpretación y producción de textos, Técnico Profesional y la disciplina Matemática.

Se recogen datos a partir de los siguientes instrumentos de recolección de información: 1) análisis y revisión de documentos (planificaciones anuales, secuencias didácticas, y las instancias evaluativas formales escritas), 2) encuestas a los docentes, 3) entrevistas estructuradas a los jefes de áreas, coordinadores y directora. La muestra no probabilística está compuesta por los docentes que trabajan en la modalidad durante los años 2020-2022.

La investigación se sitúa en el campo de la Pedagogía, porque el aporte central se focaliza en promover un espacio de reflexión sobre los enfoques didácticos y su relación con el oficio de enseñar (Litwin, 2014) de los profesores del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos en un contexto de enseñanza en línea, condicionado por la pandemia y pos pandemia. Además el propósito es conocer qué prácticas y decisiones pedagógicas emergentes se sostenían durante el periodo mencionado y de esta forma, contribuir al análisis de diseñar políticas educativas paralelas que respondan a futuros contextos de emergencia.

La importancia del presente trabajo radica en hacer visible cómo un contexto de enseñanza en línea en tiempos de pandemia pone en evidencia la relación entre lo prescripto del enfoque pedagógico-didáctico del diseño curricular, la teoría, con el saber hacer del docente, del oficio de enseñar en la modalidad de jóvenes y adultos. Asimismo, esta investigación aporta una mirada sobre la realidad situada en la modalidad de jóvenes y adultos en la actualidad, la cual instala interrogantes en el campo educativo en torno a la importancia de diseñar políticas educativas que atiendan a los escenarios de enseñanza en tiempos de emergencia.

La mirada analítica y reflexiva de esta investigación acerca de la realidad educativa situada, contribuye a la expansión del conocimiento pedagógico.

Referencias bibliográficas

Lion, C. (Ed.), (2020). *Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Novedades educativas.

Litwin, E. (2014). *El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (J. Mellado, Trad.; 1.^a ed.). Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1975). *Acción cultural para la Libertad*. (C. Schitting, Trad.; 1.^a ed.). Tierra Nueva.

Igarza, R. (2014). *Polialfabetización: Hacia la alfabetización transmediática en la formación docente*. Academia Nacional de Educación.

Investigación

***Tecnologías Digitales, subjetividades juveniles /
convivencia escolar. Una reconfiguración de
los vínculos al interior de las escuelas
secundarias***

Andrea Riva

Universidad Nacional de Villa María

rivandrea@hotmail.com

Ana Cavagnero

Universidad Nacional de Villa María

anacavagnero09@gmail.com

Victoria Farina

Universidad Nacional de Villa María

vfarina@unvm.edu.ar

La preocupación por los modos de estar juntos en la escuela es un asunto que se viene trabajando desde hace un tiempo, (Kaplan y Szapu, 2020; Kaplan, 2019, 2021; Fridman, Núñez, y Litichever, 2019; Núñez y Fuentes, 2022) más aún en contextos de cambios de paradigmas sobre la disciplina, la convivencia, los modos de construcción de la autoridad, donde la perspectiva de derechos ha puesto en discusión concepciones vigentes en las instituciones educativas y en el hacer de los actores institucionales.

Este interés por pensar las maneras de estar juntos se ha visto conmovido por la experiencia de “no estar juntos”, que hemos atravesado a escala planetaria como política de cuidado durante la pandemia. En ese tiempo donde se suspendieron los encuentros presenciales, las tecnologías, sobre todo las tecnologías digitales, constituyen un recurso al que apelamos de manera masiva.

Entendemos que, en la interrupción del encuentro cotidiano en la escuela, la relevancia que adquirieron las tecnologías digitales para la comunicación interpersonal y la continuidad pedagógica, definen nuevas condiciones para la construcción de vínculos y la regulación de sistemas de convivencia en los procesos de retorno a las actividades presenciales.

A partir de estas preocupaciones, el proyecto pone el foco en las dinámicas de la

escuela secundaria, analizando las particularidades de la construcción de los vínculos intersubjetivos y la convivencia en la escuela, en el contexto de regreso a las actividades presenciales y la irrupción de las tecnologías digitales.

Las categorías que se están intersectando en esta propuesta resultan novedosas luego del impacto del trayecto pandémico vivenciado; se habilitan nuevos interrogantes en torno de la presencia de la tecnología en la vida de los sujetos escolares como así también en la revisión de la mirada en torno de los vínculos en el encuentro físico del regreso a la presencialidad.

Sostenemos que la presencia de las tecnologías digitales ha reestructurado las maneras de entablar comunicaciones entre los/as jóvenes y producen efectos en la construcción de los vínculos y en la propia subjetividad. El tiempo de aislamiento generó experiencias en la construcción de lazos vinculares muy diversas y, más allá de su heterogeneidad, muy disruptivas en relación con las previas a la situación de pandemia. Hoy, en este contexto de regreso a las instituciones escolares, entendemos que se estructuran modos inéditos de construir estos vínculos, nuevas conflictividades, mediaciones producidas por la presencia de las tecnologías y la necesidad de reconocer que la grupalidad no está dada, sino que es una construcción sobre la que es menester trabajar.

Desde esta anticipación de sentido nos proponemos como objetivos específicos: describir los modos en los que la tecnología digital está presente en la construcción de los vínculos al interior de las escuelas secundarias; identificar las tensiones que surgen del regreso a la presencialidad propias de la construcción de la grupalidad; caracterizar las maneras en que las escuelas reconocen y adoptan las experiencias con las tecnologías digitales para la construcción de la convivencia, tanto en los documentos institucionales como a través de los discursos de los diferentes actores institucionales, y describir las estrategias y los dispositivos institucionales que se despliegan para la construcción de la convivencia escolar en el contexto de regreso a la presencialidad.

La hipótesis que estructura este trabajo se sostiene en que la articulación entre vínculos subjetivos, convivencia escolar y expansión de las tecnologías genera unos efectos en las dinámicas institucionales que implican de la elaboración de saberes que permitan nombrar lo que acontece en tiempos de reencuentro en la presencialidad. La definición del problema involucra una perspectiva metodológica cualitativa que se inscribe en un paradigma interpretativo (Rockwell, 2009). Las técnicas de recolección de información son el análisis de documentos institucionales, las entrevistas a actores, las observaciones no participantes de dinámicas escolares y los grupos focales. El relevamiento se realizará en escuelas secundarias urbanas estatales y privadas, algunas con secundario orientado y otras secundarias técnicas, para que la muestra releve entramados diferentes y

representativos de las escuelas de la ciudad y la región.

Esperamos producir conocimientos que colaboren en comprender los procesos que ocurren al interior de las escuelas, en este entrecruzamiento de vínculos, mediaciones tecnológicas y convivencia. Los conocimientos que resulten de esta investigación enriquecerán el trabajo de formación de profesionales del campo educativo de la UNVM y permitirá generar acciones de formación y de acompañamiento en el diseño de estrategias de intervención a las escuelas secundarias con las que se trabaje.

Referencias bibliográficas

Fridman, D., Núñez, P. F. y Litichever, L. (Comps.), (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Eudeba.

Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones, CLACSO.

Martínez, M. (2014). *Cómo Vivir Juntos: La pregunta de la escuela contemporánea*. EDUVIM.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Experiencia

El aula invertida: el desafío de reinventar la clase

Gimena Cerrato Will

Universidad Nacional de Villa María

gcerrato@unvm.edu.ar

Fiorella Buffa

Universidad Nacional de Villa María

fiobuffa@unvm.edu.ar

Daniela Saine

Universidad Nacional de Villa María

dsaine@unvm.edu.ar

La educación formal tradicional considera que el aula es el lugar donde se imparte conocimiento, siendo el/la docente quien está a cargo de dicha tarea. A pesar de la apertura del sistema educativo, en algunos casos los estudiantes tienen el rol de prestar atención y participar cuando se les es requerido, en otros, tienen mayor protagonismo, aún así predomina todavía la figura del docente portador de saberes, que transmite contenido homogéneamente a la clase en su conjunto. En este contexto, muchos docentes se cuestionan por qué sus estudiantes se distraen o prefieren utilizar sus celulares en vez de participar en clase, de ahí surge el interrogante: ¿cómo motivar a los estudiantes que atraviesan las aulas universitarias?

Algunos docentes recurren al trabajo en grupo o la utilización de recursos tecnológicos para lograr una participación más activa, pero esto no siempre garantiza el aprendizaje. ¿Tienen en cuenta que los jóvenes se relacionan con la tecnología para conocer el mundo? ¿Consideran el auge de las nuevas tecnologías y cómo éstas modifican completamente la manera en la que los jóvenes viven? Ya no habitan el mismo espacio, no se comunican de la misma manera y no perciben el mismo mundo ni tiempo. Lo que sucede es que en muchas ocasiones, los docentes, no consideran los cambios que nuestra sociedad está atravesando.

Lejos estamos del antiguo rol docente como fuente de conocimiento, donde, en la mayoría de los casos las clases se basaban en presentación, aplicación y verificación. Los estudiantes están a una búsqueda de internet del conocimiento, no necesitan un docente

que imparte teoría y de sermones extensos sobre un tema. Pueden hacer su investigación por su cuenta, reflexionar y construir conocimiento memorable y significativo en clase. La información está (casi) al alcance de todos, y en este contexto actual, surgen nuevos roles tanto de estudiantes como de docentes. Estudiantes con un rol activo como constructores de conocimiento y docentes como curadores de contenidos, diseñadores de experiencias y facilitadores.

Considerando el hecho de que el saber construido ya está disponible en diversos formatos y no hay una necesidad imperiosa de asistir a clase para adquirir conocimientos, en el presente trabajo presentaremos la importancia de adentrarse en la didáctica en vivo. Para que nuestras instituciones sigan teniendo sentido y los estudiantes permanezcan en el sistema formal, es necesario reinventarse como docentes y a su vez reinventar la manera de dar clases. Una clase no puede ser igual a la otra, principalmente porque los contextos y sus participantes son diferentes, a pesar de que los contenidos no lo sean. Abordaremos el desafío actual que significa construir una experiencia educativa que reconozca las nuevas subjetividades que expresan nuestros estudiantes. A su vez, analizaremos el rol docente dentro de esta nueva configuración. Es por ello, que propondremos un modelo de enseñanza, como lo es la clase invertida y algunas estrategias y actividades que consideramos apropiadas de acuerdo a los objetivos, características y contenidos de nuestro grupo de estudiantes en la universidad.

Entendemos la clase invertida como el modelo que, impulsado por los avances tecnológicos, se basa en que los estudiantes aborden contenido expositivo y explicativo fuera de clase para, de esta forma, reservar el tiempo en el aula para resolver tareas individuales o en equipo con el apoyo docente. En este enfoque didáctico se traslada la instrucción directa fuera del aula reservando el tiempo presencial para desarrollar actividades de aprendizaje grupales, interactivas, significativas y personalizadas gracias a la ayuda del docente.

Las estrategias para la construcción del conocimiento en el aula que presentaremos están relacionadas con el pensamiento visible y con el aprendizaje basado en proyectos (ABP). El pensamiento visible trata la representación observable que apoya el desarrollo del pensamiento y sus movimientos para generar, clasificar o profundizar las ideas, preguntas, razones o reflexiones de un individuo o grupo. Para tal fin se utilizan rutinas de pensamiento y su documentación como herramientas de aprendizaje. El objetivo es integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de los contenidos curriculares.

El ABP es una estrategia útil para aplicar en contextos híbridos, es decir presencial + virtual, dado que requiere de un uso flexible del tiempo y del espacio a lo largo de

las distintas etapas de implementación del proyecto. Se centra en la elaboración de proyectos que den respuesta a problemas de la vida real y propone un aprendizaje activo, autónomo y responsable por parte de los estudiantes. Serán ellos quienes planificarán, estructurarán y elaborarán el proyecto para resolver el problema seleccionado. La tarea del docente se centrará en facilitar, diseñar dinámica y recursos y guiar el desarrollo.

Referencias bibliográficas

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2023). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. 2a ed. ampliada. Tilde Editora.

Posada Prieto, F. (30 de septiembre de 2017). El aula invertida. *CanalTIC.com*. <https://canaltic.com/blog/?p=3045>

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Ritchhart, R. ,Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.

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

Juan Manuel Ramírez Rave

Universidad Tecnológica de Pereira

rave@utp.edu.co

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

La propuesta que será ejecutada entre los años 2023-2024, parte de la necesidad de rastrear, identificar, analizar y visibilizar prácticas pedagógicas y didácticas emergentes en los procesos educativos relacionados con la oralidad, la lectura, la escucha y la escritura (DIOLEE) llevados a cabo por los docentes en ejercicio. Lo anterior, dada la importancia de dichos procesos en una formación transversal e interdisciplinaria que potencie el pensamiento crítico y complejo, las habilidades comunicativas mencionadas, así como la evaluación formativa y transformativa, en línea con los procesos de formación metacognitivos. A su vez, la necesidad investigativa surge de los hallazgos y preocupaciones derivadas de proyectos anteriores en los que se ha evidenciado la falta de una mayor articulación entre los procesos académicos e investigativos desarrollados desde la universidad y las diferentes apuestas educativas, de formación y acompañamiento de las instituciones educativas de primaria y secundaria en la región. Además por la necesidad de reposicionar prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, lo que implica des-occidentalizar los sistemas de aprendizaje, las prácticas pedagógicas al interior de éste y las didácticas desplegadas en las aulas.

De allí que para realizar esta propuesta se elaboró un estado del arte que da cuenta de

los procesos relacionados con cartografías sociales y de prácticas lectoras, desde diferentes enfoques (etnográficos, geográficos...), incluyendo las relacionadas con los centros de escritura, los mapas orales, las expediciones pedagógicas, entre otras investigaciones realizadas en el contexto internacional (México, Argentina) y nacional (Antioquia, Eje Cafetero). A su vez en la construcción del marco teórico se tuvieron en cuenta nociones tales como pensamiento complejo, didáctica (general y específicas), cartografía (general y social), evaluación (formativa y transformativa), procesos metacognitivos, y por supuesto, cuestiones varias relacionadas con la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura.

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

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

Innovación

El vínculo docente-estudiante en una carrera universitaria artística de modalidad mixta a distancia-presencial

Manuela Reyes

Universidad Nacional de Villa María

manuelareyes@unvm.edu.ar

En marzo de 2021 comenzó a dictarse por primera vez el CCC Licenciatura en Interpretación Vocal con orientación en Música Popular, una de las tres carreras que, simultáneamente, constituyeron el primer paso de la UNVM en el campo de la Educación a Distancia en lo que se refiere a trayectos de grado.

La carrera de tres años y veintiséis Espacios Curriculares cuatrimestrales se inició con una entusiasta Primera Cohorte de cincuenta estudiantes, de los cuales actualmente (agosto 2023) treinta y siete se encuentran cursando el último cuatrimestre, dedicado mayormente a la elaboración de los Trabajos Finales de Grado.

El tema central de la presente comunicación deriva de una de las innovaciones que propone el Plan de Estudios al establecer que la carrera sea a distancia pero con un treinta por ciento de la carga horaria total dictada en modalidad presencial, en Encuentros Intensivos que en esta primera experiencia de implementación se realizan tres fines de semana por cuatrimestre. Este particular diseño responde a la necesidad de respetar la naturaleza de los contenidos de carácter performático, disciplinas y áreas temáticas en las cuales el cuerpo es protagonista y los procesos de enseñanza – aprendizaje requieren el encuentro directo docente – alumno/a en espacio - tiempo no mediatizado por la tecnología.

Así, como docente responsable de los ECs dedicados al Canto Solista, en los cuales se aborda la técnica vocal y la interpretación de un repertorio diverso, he experimentado a lo largo de cinco cuatrimestres consecutivos una situación vincular muy particular con los/as estudiantes, modos de relación que combinan lo generado durante los encuentros presenciales con lo compartido en las videoconferencias y en el Aula Virtual.

La aparición de esta subjetividad otra que considero verdadera protagonista de la serie de acontecimientos que como docente pretendo desencadenar -proceso que

solemos denominar educación-, se presenta multiplicada en escenarios y situaciones de comunicación diversos, propicios para revelar u ocultar determinados rasgos de sí. Mi práctica docente es desafiada a aprender acrobacias, giros y mutaciones en la sensibilidad, realizar cambios de estrategia inusitados en el devenir vital de ir leyendo esa identidad, esa voz/rostro/alma que espero y busco conocer, escuchar, reconocer y acompañar en su autoconocimiento.

En el presente trabajo me propongo ofrecer una primera sistematización de las características principales de cada uno de estos planos de relación/comunicación y sus interrelaciones, y un análisis de las que aparecen –al menos provisionalmente- como favorables o desfavorables a los objetivos de la apuesta pedagógica de la carrera.

Relatoría de mesa

Mesa 12. Eje 1. A: Prácticas / experiencias de formación

Mónica Perez Andrada

Universidad Nacional de Villa María

mperez@unvm.edu.ar

Modalidad de trabajo. En el Foro se privilegia el intercambio antes que la modalidad expositiva. Se plantean dos interrogantes generales que funcionan como disparadores para el diálogo y la reflexión desde la propuesta que cada ponente presenta.

¿Cómo se vincula su investigación/ experiencia con los cambios pedagógicos y epistémicos de la última década?

Nombre al menos dos aportes de su trabajo que fortalezcan la formación docente y la investigación educativa ¿Qué le hace decir eso?

Integrantes. Instituto Superior San Pío X provincia de Catamarca (Jesica González, Sergio Rodríguez); Universidad Nacional de Villa María (Sonia Soderó, Juan Alberto Gili); Prefeitura Municipal de Serra - Espírito Santo- Brasil (Alessandra Ribeiro Lima); Universidade Federal Do Espírito Santo- Brasil (Eduardo Carlos Souza Cunha); Universidade Federal do Pampa- Brasil (Francieli Luana Sganzerla, Mara Regina Bonini Marzari); Universidad Nacional de Villa María- Universidad Nacional del Litoral (Gabriela Pilar Cabrera, Liliana Mabel Tauber); Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Luisa Inés Moreno).

Argumentación. Todos somos conscientes que a nivel global las instituciones educativas están siendo atravesadas por procesos de transformación en relación a los espacios, escenarios y procesos, esto nos lleva a cambiar el foco para pensar en "miradas que examinan": que permitan emprender un camino donde cada docente pueda desnaturalizar la mirada, observar, evaluar para comprender, para apropiarse de conocimientos nuevos para intervenir.

Como docentes tenemos que aprender a "leer el aula": A construção profissional deve ocorrer de forma coletiva, através do diálogo e trocas de experiências das práticas de ensino, possibilitando aos futuros docentes novos métodos e metodologias que facilitam

a mediação do conhecimento e a construção do saber e, a resignificação de conceitos, favorecendo o crescimento profissional docente.

Porque si algo hemos aprendido es que sobre "lo No dicho surge el conflicto": se trata de promover un enfoque que apueste por la resolución didáctica y pacífica de los conflictos, es decir, que afronte "desde una perspectiva democrática y no violenta que incluya el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar".

Finalmente, hay cuestiones que "No son tratadas en el aula como el racismo o las NEE": É corriqueiro "nas escolas, encontrarmos profissionais que ainda não compreendem a necessidade e a urgência de promover discussões sobre as várias facetas do racismo que permeiam as relações sociais".

Para concluir se necesita de una escuela que funcione de forma saludable, con una escucha atenta, pensando en un contexto situado, realizando una lectura consciente del aula y con una práctica fundamentada.

Investigación

Representaciones sociales / perspectiva crítica en la Educación Estadística: Un estudio con docentes universitarios en Argentina

Gabriela Pilar Cabrera

Universidad Nacional de Villa María

gcabrera@unvm.edu.ar

Liliana Mabel Tauber

Universidad Nacional del Litoral

estadisticamatematicafhuc@gmail.com

Marcel David Pochulu

Universidad Nacional de Villa María

marcelpochulu@gmail.com

Introducción. En una sociedad altamente tecnológica, donde los datos y la información cuantitativa influyen de manera significativa en la toma de decisiones personales, ciudadanas y profesionales, resulta fundamental proporcionar a los estudiantes oportunidades para examinar minuciosamente los datos presentados por el mundo. Esto les permitirá "identificar e interrogar estructuras y discursos reforzados por argumentos basados en datos" (Weiland, 2017, p. 41). Para ello, los docentes de Estadística deben asumir el papel de intelectuales transformadores.

En este contexto, el estudio de las representaciones sociales que los docentes tienen en relación con las finalidades de la Educación Estadística en la Educación Superior adquiere una gran relevancia, ya que estas representaciones se convierten en un punto de partida para el desarrollo de programas de formación (Lobato-Junior, 2013) dirigidos a docentes críticos de Estadística.

El objetivo de esta investigación es caracterizar los procesos que favorecen la evolución de las representaciones de estos docentes hacia una perspectiva crítica de la Educación Estadística, revelando tanto el contenido como la estructura de dichas representaciones sociales.

Es importante mencionar que este estudio forma parte de una tesis doctoral que busca comprender la influencia que tienen las representaciones sociales de los docentes

de Estadística en la educación crítica de los futuros profesionales.

Metodología. En este estudio, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo interpretativo, integrando los paradigmas socio-genético y estructural para abordar el análisis de las representaciones sociales (Restrepo-Ochoa, 2013). Para ello, se aplicó el Método Comparativo Constante de la Teoría Fundamentada.

La muestra del estudio incluyó a 16 docentes que imparten cursos universitarios de Estadística o espacios curriculares afines. Todos los participantes se ofrecieron voluntariamente a formar parte de la investigación.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo desde diciembre de 2019 hasta junio de 2023. Para obtener información relevante y significativa, se realizaron entrevistas en profundidad (EP) y dinámicas de grupos focales (GF) en un total de 5 sesiones. Además, 12 de los 16 docentes colaboraron en el diseño e implementación de una práctica de lectura crítica sobre la medición de la pobreza multidimensional en Argentina durante la pandemia del COVID-19 (Cabrera, Tauber y Pochulu, 2023).

Para el análisis de las representaciones sociales, se aplicó codificación abierta para identificar y describir el contenido de la representación social (RS). La codificación axial se utilizó para el estudio de las relaciones entre los elementos de la RS, su importancia relativa y jerarquía. Asimismo, se empleó la codificación selectiva para determinar y controlar el núcleo central de la RS (Restrepo-Ochoa, 2013). Cabe destacar que, durante este proceso de codificación, se integró una rutina de despliegue visual de los datos para facilitar el análisis.

Resultados. En el núcleo central de RS acerca de las finalidades de la Educación Estadística en la Educación Superior, se encuentra la Estadística aplicada en contextos específicos, esencialmente vinculada a la investigación.

En la primera periferia, emerge la importancia de la alfabetización estadística en contextos de lectura asociada a la práctica profesional de carreras con escasa presencia de la Matemática y al ejercicio de la ciudadanía.

En la segunda periferia, se encuentra el estudio empírico de problemas relacionados con el ejercicio de la ciudadanía y la práctica profesional. Los docentes se enfocan en una Estadística concreta, utilizando datos reales que buscan incidir en la toma de decisiones del contexto del cual se extraen los datos.

Finalmente, en los elementos de contraste, se vislumbran las dimensiones de lectura y escritura de la alfabetización estadística crítica (Weiland, 2017, 2019), la cual se enraíza en una Estadística con un sentido intrínseco y significativo.

Consideraciones finales. La reflexividad crítica compartida, sostenida en espacios dialógicos entre pares docentes y mediada por el estudio de las Representaciones Sociales, posibilitó a los docentes participantes confrontar sus propias creencias, informaciones, saberes y actitudes que favorecían u obstaculizaban una práctica educativa alineada con la perspectiva crítica de la Educación Estadística.

Este proceso se convirtió en un terreno fértil para lograr una evolución representacional hacia dicha visión de la Educación Estadística.

Referencias bibliográficas

- Cabrera G., Tauber, L. y Pochulu, M. (2023). Diseño e implementación de rúbricas para caracterizar y evaluar la alfabetización estadística crítica en contextos de lectura. *Revista de Educación Estadística*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.29035/redes.2.1.4>
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295.
- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Weiland, T. (2017). Problematizing statistical literacy: An intersection of critical and statistical literacies. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 33-47.
- Weiland, T. (2019). *Critical Mathematics Education and Statistics Education: Possibilities for Transforming the School Mathematics Curriculum*.

Experiencia

Desmitificando a química dos compostos orgânicos: prática de docência orientada

Francieli Luana Sganzerla

Universidade Federal do Pampa

francisganzerla@gmail.com

Mara Regina Bonini Marzari

Universidade Federal do Pampa

marabmarzari@gmail.com

Ao pensar em formação docente nos remete a mediação do saber com uso de novas metodologias de ensino, adotando novas práticas educacionais que podem facilitar a construção do conhecimento. Na formação docente percebe-se a necessidade de atribuir a noção do “saber ser”, “saber fazer” e “saber aplicar”, englobando o conhecimento dos conceitos específico com o saber cotidiano, as competências, as habilidades e as práticas docentes para facilitar o planejamento, a organização e a aplicação do conhecimento científico (Tardiff y Raymond, 2000). A construção profissional deve ocorrer de forma coletiva, através do diálogo e trocas de experiências das práticas de ensino, possibilitando aos futuros docentes novos métodos e metodologias que facilitam a mediação do conhecimento e a construção do saber e, a ressignificação de conceitos, favorecendo o crescimento profissional docente (Sganzerla, Marzari y Folmer, 2022).

Nesse relato de experiência, objetiva descrever a prática de Docência Orientada IV aplicada na componente curricular Compostos Orgânicos II, no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Licenciatura. Esse relato está relacionado a aplicação de “Docência Orientada IV” do doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), desenvolvida na componente curricular “Compostos Orgânicos II” do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, ambos são ofertados pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana – RS, Brasil. A componente “Compostos Orgânicos II” está estruturada para que os discentes possam compreender e identificar as regras de reações orgânicas e sua aplicabilidade no ensino, com aulas presenciais, teóricas e práticas.

Como atividade de docência, foram selecionados oito capítulos do livro “Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história” (Le Couteur y Burreson, 2006), distribuídos aos grupos formados entre os discentes, por afinidade. A atividade a ser organizada pelos discentes está relacionada aos temas específicos visto nas aulas teóricas, buscando as diferentes formas de aprofundar e aplicar a química dos compos-

tos nas práticas educativas futuras dos discentes. Cada grupo organizou a proposta com a discussão do capítulo a que foram designados, e desenvolveram uma proposta didática com a turma, utilizando as metodologias ativas e a aplicação de jogos didáticos. Como atividade final da prática docente, os mesmo grupos foram desafiados em organizar um mapa conceitual referente aos capítulos estudados, respondendo a seguinte questão: qual o papel da Química no desenvolvimento de nossa sociedade?

Para cada capítulo apresentado foi utilizado uma metodologia diferente, aprofundando o conhecimento da química, física e biologia, de forma interdisciplinar. Nesse relato, participaram ativamente 18 discentes, devidamente matriculados na componente. Os discentes utilizaram muita criatividade para abordar e discutir os temas, desmembrando a origem das moléculas mencionadas nos capítulos, trazendo o conhecimento científico da química dos compostos orgânicos com a realidade do dia-a-dia. Para o desenvolvimento das propostas voltadas ao ensino, os grupos exploraram as ferramentas tecnológicas e as metodologias ativas. Utilizando diversas ferramentas educacionais como a plataforma Kahoot com a aplicação de Quiz, rotação por estações, jogo da memória, jogo de trilha, degustação de chá, demonstração de produção de corantes, caixa de perguntas e respostas, demonstração de experimentos e o monitoramento do valor glicêmico.

Na atividade final, os discentes reuniram-se em grupos de quatro pessoas, construindo um mapa mental com as características de capítulo estudado, sobre o papel da Química no desenvolvimento de nossa sociedade. O uso dessa metodologia em propor o planejamento e desenvolvimento de uma proposta didática através do livro "Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história", teve como intuito de desmistificar a química dos compostos orgânicos que é vista pelos discentes um assunto complexo, facilitando a compreensão de conceitos específicos e ampliando a visão da química no cotidiano. O desenvolvimento da prática de "Docência Orientada IV" possibilitou a integração da construção de práticas educativas na graduação em Ciências da Natureza – Licenciatura, estimulando os discentes a utilizarem diversas metodologias que auxiliam na mediação do conhecimento das ações que serão realizadas pelos discentes em seus estágios acadêmicos. Assim como, viabilizou aos discentes novas formas de correlacionarem os conceitos específicos da Química dos "Compostos Orgânicos II", despertando o pensamento crítico e reflexivo das práticas educativas futuras, ampliando a visão de mundo e desmistificando os conceitos específicos, facilitando a aplicação da química no cotidiano.

Referencias bibliográficas

Le Couteur, P., y Burreson, J. (2006). *Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história*. Jorge Zahar Editora.

- Sganzerla, F. L., Marzari, M. R. B., y Folmer, V. (2022). Práticas educativas na formação acadêmica de nível de mestrado na fronteira oeste gaúcha. En R. Ruppenthal y M. M. Machado (Orgs.). (2022). *Da universidade para a sociedade: pesquisas e relatos do PPG Educação em Ciências na Fronteira Oeste do RS*. Editora CRV.
- Tardif, M., y Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21, 209-244.

Experiencia

Actividad práctica basada en el marco de la disciplina profesional. ¿Aporte o sesgo?

Sonia Gisela Sodero

Universidad Nacional de Villa María

ssodero@unvm.edu.ar

Juan Alberto Gili

Universidad Nacional de Villa María

jgili@unvm.edu.ar

Objetivo. Repensar el verdadero aporte de la visión disciplinar en el marco de actividades prácticas de espacios curriculares enfocados en la comprensión de procesos de investigación y su análisis estadístico.

Consideraciones previas. En el primer cuatrimestre de 4to año de la Lic en Ambiente y Energías Renovables (LAER) del IAPCByA-UNVM, se encuentra planteado un espacio curricular teórico-práctico orientado al aprendizaje y manejo de conceptos de bioestadística, estimulando una revisión crítica y objetiva de situaciones donde se aplican herramientas estadísticas en estudios de investigación científica. Dicho espacio curricular pretende contribuir a la formación de profesionales comprometidos, que desarrollen trabajos de investigación en el área ambiental y energética integrando aportes provenientes de distintos campos disciplinares, según lo planteado como objetivos específicos del plan de estudios vigente <https://basicas.unvm.edu.ar/Carreras/licenciatura-en-ambiente-y-energias-renovables/>

Disparador del análisis de la experiencia. En el transcurso del mes de junio, siendo uno de los últimos encuentros del espacio curricular Ecoestadística, nos encontrábamos abordando la temática relacionada a identificar las pruebas estadísticas. Para ello los alumnos y alumnas buscaban trabajos publicados en revistas científicas afines a la carrera LAER y a partir de ello debían identificar la prueba estadística utilizada por el autor y desandar el camino de interpretación de los resultados presentados. Los alumnos se mostraban muy concentrados tratando de resolver en forma individual la actividad, fundada en una temática de propio interés que había encaminado la búsqueda bibliográfica. Sin embargo, uno de ellos se mostraba pensativo, con algo de confusión en su mirada y un leve intento de demostración de frustración. Cuando le preguntamos qué

estaba pensando, o cómo podíamos ayudarlo nos relató: ...“Para qué la estadística quiere saber si esos resultados son distintos si ya sabemos que lo son”...

Éste comentario nos permitió realizar una mirada autorreflexiva respecto a los modos prácticos de generar conocimiento.

Desde el rol en la enseñanza universitaria, la propuesta es la co-construcción y co-creación de estrategias educativas y discursivas (Herrera Echenique y Bendejú, 2020) donde es fundamental adoptar la escucha como posición pedagógica, generando condiciones para un nuevo tipo de sociedad, más inclusiva, justa e igualitaria (Carbone, 2022).

Lo planteado nos hace repensar el posicionamiento de trabajar con temáticas propias de la disciplina, cuyo sustento teórico previo genera un posicionamiento previo y así, una decisión de pensar resultados en relación a lo previsto sin poder pensar en los conceptos propios del espacio curricular.

Metodología. Nos proponemos abordar las temáticas relacionadas a metodología de la investigación, análisis e interpretación de pruebas estadísticas, que corresponden al espacio curricular mencionado a partir de ejemplos que puedan tener que ver con sus conocimientos previos en un principio para luego realizar el seguimiento en base a presentaciones académicas o científicas que escapen de esta lógica.

Para ello, se realizará una modificación en uno de los trabajos prácticos que consta de 3 etapas. Si bien en las primeras se continuará trabajando en temáticas ambientales y/o energéticas, en la última se intentará irrumpir la lógica de pensamiento imponiendo la aplicación de los conceptos teóricos a lectura referente a algún campo disciplinar diferente, para así poder generar menor sesgo de interpretación e intentar verificar la apropiación de conocimientos. Así, intentamos cambiar el posicionamiento de estudiantes frente al desarrollo de la clase (o al desarrollo de su campo de conocimiento) tal como los investigadores frente a lo que investigan (González Reyes, Flores Marquez, 2023).

Ésto nos ayuda a pensar que el alumno centrado en un conocimiento previo propio de la disciplina mostrará menor capacidad de distinguir el aporte o los replanteos metodológicos y/o estadísticos.

El desarrollo del TP, en general venía siendo pensado como un modo de estrategia didáctica para el desarrollo de competencias propias de los futuros profesionales, desde un enfoque holístico integrado, sin embargo es valioso pensar en que para ello es primordial que los mismos puedan dar cuenta de la apropiación del conocimiento específico del ámbito o espacio curricular.

Consideraciones finales. Las consideraciones finales respecto a lo trabajado nos interpela a ejercitar una abstracción pre-profesional de estudiantes avanzados de la carrera LAER en el análisis e interpretación de pruebas estadísticas y de diseño metodológico. Evaluar la importancia de pensar en estrategias didácticas tendientes a reforzar el análisis crítico a partir de saberes no específicos, intentando contribuir en la formación de profesionales con mayor apertura a abordajes transdisciplinarios.

Referencias bibliográficas

Carbone, C. A., y Canella-Tsuji, L. (2022). Techo de cristal y relaciones públicas: La problemática en el campo disciplinar en Argentina. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 12(24), 05-22.

Flores-Márquez, D., y González-Reyes, R. (2023). Editorial Dossier: Discusiones metodológicas en los estudios de comunicación digital. *Cuadernos.Info*, (54), I-VII. <https://doi.org/10.7764/cdi.54.56629>

Granados, L. M. (2023). El Trabajo Práctico: estrategia didáctica para el desarrollo de competencias de integralidad. *Educación en Contexto*, 9(18), 174-194.

Universidad Nacional de Villa María. (2023, 01 de agosto). Licenciatura en Ambiente y Energías Renovables, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas (IAPCByA). Universidad Nacional de Villa Maria. <https://basicas.unvm.edu.ar/Carreras/licenciatura-en-ambiente-y-energias-renovables/>

Experiencia

Atravessamentos do ser professor e ser pesquisador: Enveredando nos caminhos da docência

Eduardo Carlos Souza Cunha
Universidade Federal Do Espírito Santo
eduardo.cunha@edu.ufes.br

Na escrita da dissertação intitulada "Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xuri", vivenciei e experimentei momentos únicos a partir de potentes encontros. Encontros estes com sujeitos dentro e fora de mim, sujeitos que chamo, de endógenos e exógenos.

A vida se expressa em sua plenitude, e nesta caminhada conheci múltiplas pessoas e contextos que me ajudaram a construir, o sujeito que hoje sou, inacabado e cheio de incompletudes sim, mas que busca como um eterno aprendiz a arte de ser feliz e de viver esta vida que nos é dada de forma tão generosa e bonita.

No encontro com os sujeitos que caracterizo como endógenos, faço referência aos diversos sujeitos que perfazem o meu "eu", enquanto uma multiplicidade de sujeitos e que me formam enquanto "ser no mundo", enquanto uma pessoa que é constituída de vários sujeitos e que encontram a sua intersecção em mim

A Resistência foi uma marca importante do processo de uma pesquisa carregada de sentidos e significados. Quando falo em resistência, refiro-me a luta travada no dia-a-dia, no movimento dinâmico, constante, dialógico e polifônico que busca a subversão aos ditames impostos por um sistema vigente e que tem suas bases solidamente edificadas na desvalorização das culturas, dos povos e das comunidades tradicionais.

Ao nos depararmos com as inúmeras dificuldades e barreiras em idas a campo na realização da pesquisa, entendemos que o espaço campesino enfrenta diversas e sucessivas tentativas de apagamento das culturas que permeiam este território. Assim, cria-se dentro do pesquisador, um sentimento de resistência que nos mobiliza a denunciar e a compreender a plenitude da ação do sujeito pesquisador.

Segundo Giroux (1986) e Bakhtin (1981), resistir é um ato dialógico e polifônico, pois

envolve a relação de múltiplos sujeitos e da emergência das vozes que ecoam desses sujeitos e do lugar de onde se pronunciam. Neste caso em especial, o ser pesquisador entrecruzou-se ao ser professor, enveredando por novos e possíveis caminhos docentes.

Nesse contexto, o sujeito pesquisador e o sujeito professor se atravessam e se enunciam a me indagar, qual ó sentido do ser professor na minha trajetória? Quais significados e sentidos se processam na minha atuação enquanto professor da educação básica? Minha pesquisa contribui para que este processo de inacabamento do meu ser professor, do meu ser pesquisador aconteça de forma a permitir a emancipação do meu “eu” na sua plenitude?

Em Ludke e André (1986), entendemos que o pesquisador não deve se fixar numa neutralidade científica, e sim, entender que a pesquisa se constitui em um instrumento político e social para discussão e tensão de uma dada realidade.

A minha identidade enquanto pesquisador apenas se processa a partir do momento em que reconheço o meu inacabamento. As múltiplas vozes e discursos que se pronunciam em cada um dos sujeitos que sou me torna múltiplo e único ao mesmo tempo, ou seja, constituído por muitos sujeitos sendo apenas um.

Na escola do Xúri conheci sujeitos que tem impregnados na sua alma, os sentidos e significados de viver no Campo e, assim, percebi que, é fundamental valorizar as culturas que ao longo do tempo foram sendo desvalorizadas, como se estas fossem subalternas e menores a outras culturas, e também, como se não tivessem valor para uma vida cheia de possibilidades e repleta de formas de amar, de cuidar, de sentir, de experimentar e principalmente de se relacionar com as pessoas, os espaços, os tempos, a natureza e consigo mesmo.

Para Brandão (1984), o lavrador é um devoto da terra, que a cuida e a prepara para o plantio e por esse motivo tem total e plena devoção por aquela que lhe fornece os sentidos e significados para a sua existência. Ao mesmo tempo, ele se torna dialogicamente um artista-devoto, pois a partir do seu ato de devoção e de respeito à terra, o lavrador exerce a linda e nobre arte de plantar, colher e produzir assim os frutos de sua arte/trabalho para a sua sobrevivência e a sobrevivência de tantos sujeitos camponeses e urbanos.

Assim, os intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982), artistas-devotos da terra, tem suas ações invisibilizadas e muitas vezes desconsideradas a partir da falácia de que são saberes do senso comum e, portanto, sem relevância epistemológica.

A terra ensina e como tal, proporciona momentos de aprendizagem e de conhecimento tão significativos quanto qualquer outro que possa ser aprendido nos livros ou nas esco-

las formais. A terra estabelece com os sujeitos uma relação de respeito e de afeto e nessa relação íntima, o camponês demonstra pela terra a mais pura e sublime devoção.

Foram inúmeras as dificuldades nas idas e vindas da pesquisa, mas afirmo que cada momento vivenciado permitiu operações e tensionamentos pela garantia de direitos a uma educação com suas especificidades e identidades e que de forma tão especial e libertadora, dessem um sentido ontológico a minha vida e existência.

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. M. (1981). *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Forense Universitária.

Brandão, C. R. (1984). *Casa de escola*. Papirus.

Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em: educação: Para além das teorias da reprodução*. Vozes.

Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira.

Ludke, M. y Andre, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Experiencia

Los conflictos en la educación superior desde la dimensión de la afectividad

Jesica Soledad González

Instituto Superior San Pío X

jesicagonzalez.pia@catamarca.edu.ar

Sergio Matías Rodríguez

Instituto Superior San Pío X

mathusser88@gmail.com

Las instituciones educativas son atravesadas por procesos de transformación en relación a los espacios, escenarios y procesos. Esto, nos lleva a reflexionar acerca de los vínculos que se establecen en ellas entre sus diferentes actores, principalmente, entre los estudiantes. La convivencia en los institutos de educación superior es un aspecto fundamental para crear climas institucionales acorde a las expectativas y necesidades de todos sus miembros; sin embargo, en diversas ocasiones, las situaciones conflictivas pueden irrumpir generando tensiones y afectando el bienestar de la comunidad educativa. Frente a esto, notamos que aún no se cuenta con una legislación específica de abordajes u orientaciones en la resolución de conflicto en el nivel superior. Si bien el Protocolo de actuación ante situaciones complejas en las instituciones educativas plantea que el mismo se aplica para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, el mismo presenta ambigüedades respecto a cómo actuar en el nivel superior: orienta a partir de acciones donde los principales actores son niñas, niños y adolescentes.

En el Protocolo de actuación ante situaciones complejas en las instituciones educativas (2022) para los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Catamarca, se sostiene que el conflicto es “algo inherente a la vida y como elemento principal del cambio social”; lo que nos debe llevar a promover un enfoque que apueste por la resolución didáctica y pacífica de los conflictos, es decir, se lo afronte “desde una perspectiva democrática y no violenta que incluya el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar”, p. 5. En esta dirección, también tomamos como referencia el enfoque teórico propuesto por Jares (2004), quien considera que el conflicto es: “Un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se

afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias... intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos". (2004.p. 29 y 30).

En este contexto, resulta fundamental abordar los conflictos desde una perspectiva integral que incluya la dimensión de la afectividad. La afectividad juega un papel crucial en los procesos de aprendizaje y en las relaciones interpersonales al interior de las comunidades educativas. Las emociones, los sentimientos y las actitudes influyen en la forma en que los individuos perciben, interpretan y responden a los conflictos.

El abordaje integral del conflicto en la educación superior desde la dimensión de la afectividad, implica reconocer que tenemos que pensar los modos en los que en las instituciones educativas se tejen tramas con y junto a otros. Se trata de pensar que no podemos tener una idea acerca de nosotros mismos sin tener una idea acerca de lo común, de la unión con los otros, de ese eslabón que nos une a la sociedad, ese tejido intersubjetivo que se va armando.

Por otra parte, en tiempos de transformación, debemos asumir un nuevo desafío: el de desaprender viejos métodos y repensar nuevas intervenciones. Esto conlleva a la revisión constante de los roles de todos los actores de la comunidad educativa.

El desafío al que nos enfrentamos es lograr que el tiempo en el que los y las estudiantes transiten en el ámbito escolar sea considerado como un tiempo de crecimiento, de desarrollo de la creatividad y en donde la palabra pueda circular y volverse protagonista, posibilitando de esta manera posibilitar la formación integral de la persona humana.

Por lo mencionado, guía nuestra reflexión el siguiente interrogante: ¿qué lugar se les otorga a las emociones en el proceso de convivencia institucional en el ámbito de la educación superior? En tal sentido, intentamos reconocer que los conflictos en este nivel educativo no solo son situaciones problemáticas que deben ser superadas, sino también oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal y/o colectivo. Y al priorizar la expresión de las emociones, se fomenta la negociación y la resolución pacífica de conflictos. Al hacerlo, buscamos contribuir al fortalecimiento de la convivencia, el bienestar emocional y el bienestar en general.

Por lo tanto, se abordarán diversas perspectivas teóricas, investigaciones y experiencias relacionadas a la temática mencionada, centrándonos en el reconocimiento de la importancia de las emociones en la praxis educativa, promoviendo la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva y la búsqueda de soluciones consensuadas. Será una invitación a pensar estrategias y herramientas específicas que pueden ser implementadas en el entorno educativo, tanto por parte de docentes como de estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ianni y Perez (2000). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Paidós.

Jares, X. (2001). *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*.

Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ediciones Paidós.

Ministerio de Educación. (2022). *Protocolo de actuación ante situaciones complejas en las instituciones educativas*.

Experiencia

Exposição Barbies Negras: ressignificando a existência de professoras e crianças

Alessandra Ribeiro Lima

Prefeitura Municipal de Serra, Espírito Santo

alessandrarl2011@hotmail.com

O conteúdo que se apresenta traz uma narrativa docente no âmbito da Educação Infantil, pensando e tecendo iniciativas afirmadas na educação antirracista, forjando reflexões sobre o mundo Barbie e como bonecas negras ensinam respeito à diversidade e reforçam o autoamor das crianças negras. Assim, este relato possibilita a ressignificação da existência e da infância de professoras e crianças negras, a partir de uma exposição com Bonecas Barbies Negras realizada no ano de 2022, em uma escola periférica de Educação Infantil de um município do estado do Espírito Santo - Brasil.

A Expo-Barbie Negra foi pensada no intuito de promover a representatividade negra nas crianças da escola, proporcionando reflexões acerca do maior alvo do racismo: a pele preta, auxiliando na percepção afetiva sobre a cor de pele da criança atendida na Educação Infantil. O fenômeno Barbie, que sempre esteve no imaginário das crianças, contudo, nunca contemplando a maioria das mulheres, chegou à exposição de maneira que todas as crianças, mas, também, as professoras negras/pretas/pardas pudessem se reconhecer.

É corriqueiro “nas escolas, encontrarmos profissionais que ainda não compreendem a necessidade e a urgência de promover discussões sobre as várias facetas do racismo que permeiam as relações sociais” (Lima, Jadejiski, Bastos, 2023, p. 78), mas também já é de compreensão de muitos educadores que a representatividade negra é uma das formas de combate ao racismo, vez que quando uma criança preta está em lugar de protagonismo isso fortalece sua autoestima. Por outro prisma, uma criança branca, começa a perceber que o mundo é um lugar de diversidade, mostrando a ideia de pertencimento, considerando outros fenótipos tão valorosos quanto o dela.

A discussão sobre o racismo precisa fazer parte das pautas infantis, compreendendo-se o impacto positivo que o processo de construção de identidade e subjetividades pode causar, informando a maneira pela qual as crianças serão e estarão no mundo (Freire,

2017), em sua vida escolar e na construção das relações umas com as outras. “Dessa forma, torna-se imperioso que todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar discutam sobre racismo e compreendam que o compromisso de o combater é de todos” (Lima, Jadejiski, Bastos, 2023, p. 78).

A prática pedagógica foi realizada com os seus objetivos: permitir que as crianças se vejam representadas nos brinquedos; promover a representatividade negra nas crianças da escola; proporcionar reflexões às profissionais da escola acerca da importância das representações e da representatividade para as crianças negras e auxiliar às crianças negras no fortalecimento da sua autoestima.

A exposição ponderou questões quanto às vivências brincantes das professoras negras quando crianças e suas práticas pedagógicas atuais, que podem ir da sua construção humana, perpassando a ética. E para a efetivação desse movimento, contamos com a contribuição de um grupo docente majoritariamente negro, composto por quatorze professoras. Nessa direção, foi possível compreender como as professoras negras participantes se sentem hoje, com mais arcabouço teórico e representativo e como tais estruturas podem contribuir para a prática na perspectiva da Educação Antirracista, considerando que as práticas racistas que se estabelecem na escola, precisam ser combatidas por todos os profissionais (Lima, Jadejiski, Bastos, 2023).

Paulo Freire nos ajuda com seu conceito de inédito-viável (Freire, 2006), quando falamos do que somos e do que podemos vir a ser, pois, inédito-viável trata da possibilidade de realizações depois de superadas as “situações-limites”. Pensando nisso e instigados pela Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, (Brasil, 2003), finalizamos o projeto cientes de que a escola precisa avançar, urgentemente, deixando de ser uma arena de propagação de racismo e preconceitos, passando a ser, definitivamente, um espaço de lutas fortalecidas com diálogos permanentes, intervenções e trabalhos sociopedagógicos em rede.

Assim, acreditamos que ações como essa, contribuem para o debate, pois permite o constante repensar da criança negra e não negra que fomos e dos professores negros e não negros antirracistas que podemos ser. Embora, as dores que o racismo causa só podem ser sentidas pela pessoa preta, a luta contra o racismo deve ser um compromisso de todos!

Referencias bibliográficas

- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Paulo Freire: uma história de vida*. Paz e Terra.
- Lima, A. R., Jadejiski, R. R. y Bastos. G. A. (2023). As formações continuadas na escola e a perspectiva da educação antirracista. En W. B. de O. Junior y J. A. Silva. *Educação para as relações étnico-raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro*. Schreiben.

Experiencia

¿Qué pasa en las aulas de nivel medio? Miradas que examinan

Luisa Inés Moreno

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

luisainesmoreno@yahoo.com.ar

Pensar la investigación educativa como herramienta de formación del profesorado es muy importante porque genera cambios positivos, permite recoger más información y así interpretar nuevas modalidades de trabajo, rompiendo la distancia entre la teoría y la práctica. Brindar a los estudiantes herramientas conceptuales y analíticas básicas que les permitan comprender y utilizar lógicas, métodos y procedimientos de la investigación, desplegar prácticas y discursos que se enmarquen en serios posicionamientos epistemológicos de enseñanza es la meta del Seminario de Investigación Educativa, dictado en la Escuela de Letras para promover este tipo de praxis.

Los aprendizajes adquieren un real sentido cuando están anclados y acompañados por una determinada práctica de investigación adecuada. Resulta central proveer herramientas para que valoren y reconozcan la especificidad de este tipo de conocimiento fundado en la observación de realidades áulicas. El contacto entre niveles educativos abre horizontes que impactan positivamente en la formación docente porque favorece reflexiones y una visión de la escuela media, de sus condiciones socio-culturales, estructura de representaciones, articulaciones y problemáticas. La visualización de estas realidades nos interpela como formadores docentes. Reflexión y crítica son modos de acción, son prácticas acerca de prácticas con ingresos ciertos al campo.

Toda investigación constituye un proceso complejo que implica toma de decisiones respecto a aspectos teóricos y empíricos del trabajo. Requiere comprensión del papel que juegan las teorías y los datos dentro de la misma. Reclama habilidades para formular problemas pasibles de ser investigados. Es necesario observar, recolectar información, procesarla, construir datos para arribar a conclusiones. Empezar este camino implica un adentramiento en el mundo de la investigación, con el propósito de contribuir a la iniciación en el tema de los estudiantes del profesorado de Letras.

Cada docente o futuro docente en terreno, al observar evalúa para comprender, para

apropiarse de conocimiento, para intervenir. Todos los sujetos que participamos del sistema educativo de alguna manera evaluamos, aún los niños lo hacen desde sus propias posibilidades. Es importante escuchar las diferentes voces que nos hablan y realizan aportes significativos a la hora de entender cómo mejorar este sistema. La memoria retiene en el presente un archivo de experiencias y conocimientos adquiridos que se condensan en representaciones y sirven como soporte para explicar marchas y contramarchas.

Son importantes todas las trayectorias, todos los tipos de experiencias, los ajustes o los no ajustes de las prácticas institucionales a las necesidades de estudiantes y docentes. Las instituciones educativas moldean sus escenarios, son formadoras de docentes desde la praxis, pero fundamentalmente forman personas cuyas representaciones se construyen en el tiempo. El acceso de ellos al terreno de la observación y el análisis no sólo les posibilita un primer acercamiento, sino que abre las puertas a nuevas miradas y conocimiento de lo que acontece dentro de los marcos de las aulas mediatizados en los informes que los futuros profesores de Letras producen. Estos escritos son textos que recuperan sentidos colectivos. Hay en ellos, identificaciones, evaluación de instancias de desequilibrio, espacios a debatir.

“Los alumnos han perdido el respeto a las materias, a sus contenidos, a los profesores como autoridad respecto al saber. Utilizan su tiempo en socializar entre ellos. No parece importarles si el docente enseña y el alumno aprende”, son algunas de las observaciones registradas en dichos informes.

¿Qué pasa por nuestras aulas?: ¿un mundo fragmentado, heridas silenciadas, desprestigio académico, fracaso escolar, rechazo del conocimiento, un futuro de desaliento, una alteridad ignorada, bordes sociales intransitables, intentos solitarios, gozos negados, niños y jóvenes privados de tiempo? Es la variada gama de preguntas que atraviesa las voces de nuestros estudiantes de profesorado.

La tarea pedagógica encomendada a los estudiantes requiere recolectar evidencia contextual articulando el análisis desde múltiples ángulos y perspectivas. Muchos completan el panorama sumando entrevistas a docentes y a estudiantes de las instituciones considerando las miradas alternas. Los estudiantes del profesorado con su praxis de lecturas del campo específico escolar escriben y se inscriben, se apropian, desarrollan tácticas, resistencias, contestaciones, etc. aprehenden situaciones de la cotidianeidad áulica con una mirada y una comprensión más abarcadora que incluyen las prácticas que se desarrollan en el aula, pero también, las otras que las acompañan, las complementan y eventualmente las contradicen. No se trata de formar investigadores educativos, sino de instrumentar a futuros docentes en la tarea de utilizar la investigación como herramienta de acción y reflexión áulica.

Referencias bibliográficas

Candau, J. (2006). *Antropología de la Memoria*. Nueva Visión.

Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009) ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 8(enero-junio).

Margarito Gaspar, M, (2009). La toma de decisiones metodológicas en la investigación social: Un devenir entre la subjetividad y la objetividad. *Revista de Investigación Educativa*, 9(julio-diciembre). https://www.uv.mx/cpue/num9/opinion/completos/margarito_decisiones.pdf

Martínez, M. (2015). *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. Editorial Universitaria Villa María Eduvim.

Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Relatoría de mesa

Mesa 13. Eje 1: D. Pedagogías alternativas / disidentes. Giro epocal / autonomía relativa en los sistemas educativos de Nuestra América

Olga Susana Coppari

Universidad Nacional de Villa María

susanacoppari17@gmail.com

Esta Mesa se constituyó con tres ponencias de las cinco que se inscribieron, abordándose problemáticas que en el debate fueron configurando su carácter relacional, según concluyeron expositoras y asistentes a este encuentro.

Uno de los trabajos problematizó la distribución de los contenidos escolares en las instituciones educativas, con énfasis en los códigos lingüísticos, preguntándose cómo impactan las prescripciones curriculares en la constitución de las singularidades y los modos de hablar el mundo de las y los estudiantes. A partir de los aportes de Paulo Freire, reflexionó respecto al paradigma comunicativo imperante en las instituciones de enseñanza, al tiempo que tomando aportes teóricos alternativos al mencionado paradigma interpeló la enseñanza de la lengua como una herramienta con la potencia de dar credibilidad al mundo subjetivo de cada estudiante y cuya proyectiva se oriente a la ampliación del repertorio lingüístico, que no se agote en los límites prescriptivos, sino que recrea la palabra en contexto.

Esta perspectiva podría abrir en las prácticas de enseñanza de la Lengua la inscripción de múltiples estéticas por las formas con las que los sujetos leen y construyen mundos otros en tensiones propias entre lo normativo restrictivo y la palabra viva.

Otra experiencia compartida fue la construcción colectiva del libro titulado "Tejiendo a dos agujas infancias, literatura y género en la educación infantil. Desafíos para la ampliación de derechos", escrito por el "Colectivo de Nivel Inicial de Córdoba", cuyas exponentes coordinaron también en el FIPED un Taller en torno a este trabajo.

La autoría colectiva encontró a docentes de diversas áreas de saberes en la experiencia de escribir sobre prácticas que vienen desarrollando desde hace varios años co-construyendo un posicionamiento en el campo educativo promoviendo nuevas y atrevidas maneras de hacer con la otredad, con un posicionamiento ético, político y

pedagógico que asume también la necesidad de evitar que las formas rupturistas se conviertan en un nuevo dogma.

Otra de las experiencias compartidas fue un proyecto de investigación y extensión universitaria, de carácter cooperativo y recíproco, que inscripto en un barrio de Villa Nueva; exhibió un posicionamiento que se propone subvertir las formas tradicionales referidas a las infancias, en una trama de abordajes múltiples que se desarrollan desde el giro ontológico discutiendo la relación naturaleza-cultura en perspectiva de la vida humana más allá de lo humano, considerando así al multiespecismo y el feminismo queer.

Invitaron en el encuentro a formas otras de co-construir el conocimiento del mundo, con y desde las infancias, trascendiendo incluso los sentidos de lo humano, incorporando la visión de materialidades diversas y múltiples de lo multiespecie, que desbordarían la secularización y el dualismo cartesiano de las entidades para entretejerse y otorgar nuevos sentidos del habitar el mundo.

Uno de los hilos conductores de las ponencias, fue poner el énfasis en la idiosincrasia del sujeto portador de conocimiento y productor del mismo. Las niñeces y las juventudes tienen sus propias formas de decodificar el mundo que les rodea y al tiempo, hablarlo, crearlo y recrearlo. Reflexionamos en colectivo en torno a la matriz colonizante del adultocentrismo y como ésta comporta una estrechez en la visión del mundo y oblitera formas otras de percepción, sensación, deseos.

En esta mesa se enfatizó en la importancia de trabajar territorialmente en la co-construcción de fuerzas colectivas emancipantes constitutivas de subjetividades críticas y comprometidas con la producción de condiciones de existencias y re-existencias para la emergencia de mundos posibles otros donde continuar explorando las condiciones para una necesaria justicia epistémica en movimiento.

Hacia el final del encuentro se ligaron las experiencias narradas con algunas de las conclusiones provisorias de la Mesa 9 del Eje 1D que funcionó por la mañana: la problematización de los sentidos pedagógicos de la transmisión cultural y social en la producción de lazo social. Se hizo referencia a la intangibilidad de bienes relacionales en clave comunitaria como los implicados en el proyecto de investigación y extensión precisamente en la constitución de lazos sociales irreverentes a lo funcionalmente predeterminado. Asimismo, se pensó en la necesidad de complejizar la relación entre pedagogía y democracia en tanto las experiencias compartidas dieron cuenta de otros escenarios democratizadores.

Ensayo

Construcción / producción de sentidos a través de la lengua oral / escrita

Daniela Magali Alarcón

Instituto del Rosario

maguialarcon245@hotmail.com

Las reflexiones recogidas en este ensayo y el posicionamiento subyacente, emergen desde la necesidad de reconocer la importancia de la Lengua, como una práctica social del lenguaje, inscripta en la complejidad de la trama social, desde la mirada socio-histórica de las instituciones educativas (Garay, 2000) y las prácticas docentes que le otorgan forma. Los modos de pensarla que concebimos trascienden los límites que la circunscriben en la mera transposición didáctica y piensan sus alcances en torno a los procesos que impactan en la constitución de los sujetos y que animan a reflexionar en este trabajo la invención de alternativas otras que reflejan la co-constitución de identidades y habilitan formas otras de relativa autonomía en los sistemas educativos.

Consideramos necesario reflexionar en torno a las particularidades de la enseñanza como productora de subjetividades, de modos sociales y de asignaciones socio-culturales (Fanfani, 2021) con efecto en la constitución de los sujetos. Reflexión que parte desde la articulación dialéctica entre educación-escuela-sociedad, y que implica recuperar la historicidad de la institución educativa, la de sus actores sociales como sujetos-sujetados al medio cultural que los rodea y a lo intrínsecamente histórico de la función docente (Aratta y Mariño, 2013).

Históricamente, la educación ha sido según Frigerio (1992) el espacio de desenvolvimiento de proyectos políticos y destinos individuales, en perspectiva histórica se considera que el sistema educativo ha incluido de manera progresiva a diferentes alumnos de distintos orígenes sociales, por lo que atendiendo a su función pública, ha ido conformando una serie de contenidos "elementales" a transmitir, en principio y desde el discurso estatista, buscando superar las diferencias sociales preexistentes; sin embargo, estas diferencias continúan acentuándose en cuanto a los estratos sociales presentes en las escuelas y los circuitos diferenciales latentes de estas en la sociedad, en donde las posibilidades y dinámicas de los contenidos varían.

Atendiendo a lo que dice Frigerio (1992), en torno a la educación, se desarrollan fuertes disputas sociales encontrándose quienes se sienten excluidos del sistema educativo, quienes reclaman una mejor calidad educativa y quienes reclaman para sí un tipo de educación diferenciada (p. 24). En relación, pensamos que esta variación de contenidos se ve sujeta a las diversas transformaciones que se producen en una misma cultura en cortos periodos de tiempo; Fanfani (2021) afirma que es una realidad que las culturas tienden a permanecer en el tiempo, pero también cambian y a veces lo hacen de un modo acelerado (p. 89). Se intenta en las escuelas transmitir contenidos básicos y comunes para asegurar la "herencia cultural", sin embargo, el autor anuncia que estos contribuyen a mantener jerarquías en el acceso, la posesión y la utilización del conocimiento, distribuyendo socialmente el contenido, generando un determinado reparto de asignaciones culturales, desplazadas estas en configuraciones de clasificación social.

En este sentido está presente la idea de que las instituciones educativas son las encargadas de repartir esos conocimientos reconocidos como vitales a lo largo de la historia, pero ¿qué función cumple la enseñanza de la Lengua dentro de las escuelas? ¿Cómo atraviesan estas prescripciones las singularidades y los modos de hablar el mundo de las y los estudiantes? Interpretamos que es a través del lenguaje que los sujetos le dan significado a todo lo que los rodea, plantea el Diseño Curricular (2011) actividad humana que media todas las demás (p. 8) y ahí yace el diamante más valioso de la historia de la humanidad, es el lenguaje lo que habilita la construcción del sujeto individual, autónomo y libre.

Pensamos que leer y escribir son tareas socioculturales que varían en cada contexto a través del tiempo y atraviesan al sujeto conforme van construyendo su identidad, pero no solo se trata de leer textos escolares, sino también de poder hacer una lectura más allá de lo establecido culturalmente en la escuela, aproximando a los alumnos a la realidad que los interpele. Es posible el anhelo de una enseñanza de la Lengua que se vincule con las necesidades que presentan hoy cada uno de los sujetos, como un instrumento de apropiación subjetiva de sí y de su entorno. Bombini (2017), sostiene la creencia de que no basta solo con vincularse con las diversas realidades con sus correspondientes formas lingüísticas, sino que la mayor revancha se encuentra en la transformación de las maneras de enseñar posicionando a la Lengua como la mediadora de este proceso, no solo desde la disciplina educativa que la convoca, sino en todas las prácticas sociales dentro y fuera de la escuela, ampliando sus horizontes más allá de un simple paradigma comunicativo (p.6) en relación Cassany (2021) nos convida a pensar que la Lengua escrita configura, organiza y da credibilidad a nuestro mundo. Dentro de las aulas pareciera que este proceso se encuentra en stand by, la Lengua por sí misma parece no ser suficiente

y convoca al docente a repensar sus prácticas. Cassany, Luna y Sanz (1994) sostienen que es imperativo que los sujetos mantengan un repertorio lingüístico lo suficientemente amplio para adecuar su expresión dentro y fuera de la escuela (p. 25) lo que posibilita a grandes escalas la inserción y el desenvolvimiento en variados ámbitos sociales; alienta a que los sujetos desarrollen la lengua más allá de los límites circunscritos en las aulas, atendiendo a que el modelo de la misma que reciben los estudiantes en las instituciones escolares no es el único, entrando en juego el contexto social en el que se ven inmersos.

En este sentido se considera la enseñanza alternativa del legado de Paulo Freire en el que, como un acto de subvertir las arbitrariedades curriculares de lecturas parcializadas del mundo, invita a reconocer las formas otras no solo de decodificarlo, sino también de enseñarlo, partiendo desde una visión que recrea la palabra en el contexto. En palabras del autor:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1981, p.1).

La Lengua es un objeto de estudio en sí misma, es una materia con un corpus teórico inmenso que define las formas y las relaciones de un código y el grado de adquisición de ese código es lo que determinará la competencia comunicativa de los sujetos, y lo que a su vez, ampliará los universos significativos de los mismos: se construye sentido y se produce sentido a través de la significación de dichos códigos, permitiendo la construcción de la individualidad, la identidad y el sentido de pertenencia para el desenvolvimiento en sociedad. La tarea de enseñar (Arata y Mariño, 2013) es un quehacer en el que se dan cita a distintas generaciones, intentando ser capaz el docente de generar las condiciones adecuadas para que los alumnos dispongan de un espacio donde tenga lugar el diálogo entre los viejos y los nuevos saberes, para que estos puedan establecer filiaciones, discutir legados, formular preguntas y definir nuevos rumbos (p.19), pero para que esto suceda es necesario comprender que las nuevas generaciones de alumnos vienen dotados de una fuerte herencia cultural transformadora que espera “algo más” del sistema educativo. Los autores recuperan la historicidad del acto de educar, haciendo foco a ese diálogo inherente que atraviesa el mismo, en tanto implica la intergeneracionalidad latente en los procesos educativos. Finalmente animan estas reflexiones, las prácticas pedagógicas de enseñanza de la Lengua que situadas institucionalmente habilitan formas otras para que los estudiantes se apropien objetiva y subjetivamente del lenguaje y se extiendan horizontes de lecturas de mundo singulares, pluriversales y diversas, dejando en velo la historicidad del sujeto aprendiente, quien absorbe la cultura que lo rodea, reconociéndose como parte de su antepasado y a la vez como integrante de una sociedad que justifica

su presente como individuo en construcción según ese sentido común histórico del que decide apropiarse como receptores activos, resignificando los ideales que los representan mediante y con la lengua escrita y oral. Por este motivo, es importante lograr legitimar la nueva mirada en torno a la educación, aceptando que es el resultado del mismo proceso histórico en el que se ve envuelto la construcción de cada sujeto.

Referencias bibliográficas

Arata, N., y Mariño, M. (2013). *La educación en Argentina: una historia en 12 lecciones*. Ediciones Novedades Educativas.

Bombini, G. (2017). *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Libros del Zorzal.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Editorial Anagrama S.A.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular*.

Fanfani Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno editores S.A.

Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer*. Siglo veintiuno Editores.

Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel educación.

Experiencia

Tejiendo a dos agujas infancias, literatura / género en la educación infantil. Desafíos para la ampliación de derechos

Liliana Simari

Colectivo de educación inicial Córdoba

lilisimari@hotmail.com

Melisa Maina

IFD Garzón Agulla

melisa.maina@gmail.com

Karina Suarez

Jardín Deodoro

karinasuarez37@msn.com

Adriana Bonza

Esta experiencia colectiva es la condensación de interrogantes, reflexiones, prácticas y conceptualizaciones que realizamos un grupo de docentes, amigas y compañeras de camino durante más de siete años. La escritura que aquí se suscita es el reflejo de una larga conversación, de pensamientos y miradas sobre infancias y literatura desde una perspectiva de género en la educación inicial. Fueron (y son) parte de este proceso: leer literatura, estudiar, compartir saberes-sentires-pensares, mirar las prácticas y reflexionar sobre ellas, aprender y disfrutar en los contextos de la educación inicial y la formación docente.

Nuestra intención es profundizar el diálogo entre profesionales y personas idóneas que habitan las instituciones, organizaciones y espacios comunitarios que trabajan con la primera infancia y en la formación docente, es una integración de diferentes lecturas y prácticas con una perspectiva de género, un recorrido por la literatura para pensar las mediaciones necesarias en los contextos de la educación inicial, una manera de seguir construyendo espacios y tiempos para alojar(nos) en nuestras disidencias y por lo tanto para la ampliación de derechos.

La selección de textos que presentamos en las propuestas-itinerarios que compartimos es ante todo literatura que puede ser leída en clave de derechos y con perspectiva de género. Sin embargo, las líneas que dividen estas búsquedas deconstructivas

y descontracturadas de lo dogmático y hegemónico son a veces muy sutiles, por eso creemos que es necesario seguir desplegando nuevas y atrevidas maneras de mirar el canon instituido escolarmente entre infancias, literatura y género.

En este camino de prácticas y reflexiones hemos sentido que aquello que en un comienzo aparece como rupturista y transformador de sentidos, puede convertirse fácilmente en un nuevo dogma de corrección política, por eso nos interesa seguir encendiendo el fuego de los interrogantes y del diálogo.

Presentamos la experiencia en tres mojones:

- En el primer mojón tejemos a dos agujas, la de las prácticas y la de las reflexiones, cuatro hilos-conceptos-categorías claves: Infancias, educación inicial, literatura y género.

- En el segundo mojón ampliamos la trama y seguimos tejiendo con hilos de mirada crítica, las obras literarias propuestas y las figuras relevantes de la Literatura infanto juvenil (LIJ).

- En el tercer mojón tejemos con los hilos de la práctica dos propuestas, una para niñxs y adultxs en las salas del nivel inicial y otros espacios educativos que trabajan con la primera infancia, y otra para docentes y estudiantes de la formación docente. Ambas propuestas fueron implementadas –con matices– en distintos profesorados y jardines de la provincia de Córdoba.

La experiencia se profundiza y la urdimbre se enriquece con las narrativas de maestras, que recuperan sus propias voces y las voces de lxs niñxs, para que podamos escuchar sus resonancias y seguir conversando con otrxs.

Por eso en este tejido colectivo también trabajamos en la elaboración de relatos pedagógicos que conceptualizan prácticas y despliegan miradas disidentes, atrevidas y llenas de esperanzas para sentirnos parte de la trama compleja del enseñar y el aprender sin censuras y con ganas de aportar a la construcción de mundos donde quepan todos los mundos.

Proponemos repensar tanto la cuestión literaria como la perspectiva feminista. El lugar de las mujeres a lo largo de la historia muestra que el problema incide en la educación infantil con total impunidad al asumir uno de sus mandatos originales: enseñar el orden social de manera amena y sin que se note. Así el jardín enseñó a ser varón y ser mujer, pero sobre todo mostró los modos posibles para hablar de la niñez sin contaminarla de política.

Deseamos mostrar las tensiones entre las miradas románticas y las definiciones

pendientes. Entre el hacer concreto y los discursos para no decir en los que la metáfora ahoga los derechos para volverse funcional a esta estructura neoliberal que ordena nuestras vidas que algunxs resistimos y otrxs necesitan para ser.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. *Imaginaria* N° 242. <https://imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>

Bustelo, E. (2012). Notas sobre Infancia y teoría. Un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 3(8), 287-298.

Butler, J. (1997). *Lenguaje, Poder e Identidad*. Síntesis.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Homo Sapiens.

Experiencia

Niñas / niñxs investigadorxs. Experiencia de conocimiento desde un enfoque pedagógico / multiespecie

Ana Lucia Ghiotti

Universidad Nacional de Villa Maria

ghiottianalucia@gmail.com

Rocío Fatyass

CCONFINES, Universidad Nacional de Villa María, CONICET

rociofatyass@gmail.com

Noelia Casella Universidad Nacional de Villa María

noeliacasella8@gmail.com

La experiencia educativa que presentamos recupera algunos antecedentes del proyecto “Niñas y Niños Investigadores” que tiene lugar desde el año 2021 en el barrio Ex Matadero de la ciudad de Villa Nueva. La misma se podría definir como una experiencia de producción conocimiento, no escolar, con niñxs de clases populares, que asume un enfoque protagónico y multiespecie. Esta experiencia se encuadra en un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Villa María, por ello también está integrada por adultxs investigadorxs, docentes y estudiantes.

Buscamos producir experiencias de investigación científica con niñxs de entre 3 y 15 años para conocer junto con ellxs su vida cotidiana y la relación que establecen con la ciudad, los saberes científicos y “el mundo entero”. Las actividades se llevan adelante los días sábados, cada 15 días y transcurren al aire libre, sin ningún mobiliario, lo cual complejiza la planificación de las acciones y nos desafía en la creatividad.

Hemos conformado un usuario de instagram, bajo la denominación @ninasyninosinvestigadores, ya que la red social no permite la utilización de la Ñ. Esto, nos desafía a pensar cómo podríamos participar los adultxs, priorizando el protagonismo de las infancias. El barrio no cuenta con acceso a internet, por lo tanto las publicaciones suelen realizarse después de las visitas.

Actualmente, exploramos las materialidades del barrio, en especial, examinando junto con lxs niñxs los diferentes objetos que han sido arrojados al vecindario. Buscamos

conectar estas materialidades con la reproducción de la vida en este contexto y producir diferentes interrogantes a partir de ello. En principio, esto abre un camino crítico y especulativo para problematizar la vida cotidiana y las desigualdades persistentes, mientras lxs niñxs exploran, crean e imaginan.

Recolectamos y fotografiamos materialidades en diferentes grupos de trabajo. Las características que iban siendo observadas, se enviaron a un grupo de Whatsapp junto con lxs niñxs. En el marco de las actividades, lxs adultxs del equipo llevamos otros objetos que hacen a nuestros recorridos y consumos. Así, conversamos con ellxs sobre las características de las diversas materialidades, sus diferencias y similitudes. Colectivamente, separamos, tabulamos y preparamos interrogantes sobre estos materiales. Finalmente, realizamos un viaje al Punto Digital, donde utilizamos computadoras con acceso a internet para continuar la investigación, así como creamos un museo a partir de estos objetos que fueron retratados e intervenidos plásticamente por lxs niñxs.

En el trabajo con las computadoras se presentaron algunos desafíos en la utilización de los dispositivos. Lxs niñxs se encontraban entusiasmados en usarlas, pero no sabían por dónde comenzar, cómo realizar las búsquedas en Youtube, cómo copiar, pegar y guardar la información en un archivo. De igual modo, se las ingeniaron y con nuestra colaboración lograron utilizarlas. Así, cuando ingresaban a Google, tuvimos que acompañarlos para leer y seleccionar la información que se les presentaba. Para algunxs, sobre todo para lxs más pequeñxs, resultó necesario entrenar la destreza (incluso física) que supone hacer correctamente “click” en los diferentes iconos que mostraba la pantalla.

Buscamos fortalecer los aprendizajes y las capacidades cognitivas, artísticas y expresivas de lxs niñxs por fuera del espacio escolar, con el objetivo de co-construir saberes intergeneracionalmente. A largo plazo, perseguimos además la articulación con diferentes actores sociales del territorio, la Universidad y el Estado para generar intervenciones territoriales sostenidas que puedan orientar futuras políticas públicas con “perspectiva niñx”.

En definitiva, en este proyecto partimos de considerar que lxs niñxs son agentes de conocimiento en tanto producen (y reproducen) ideas, significados, preguntas y problemas en torno al barrio, la ciudad y el universo, de acuerdo a sus posiciones generacionales, de clase y territoriales, entre otras. Esta reflexión nos permite advertir que no se trata de procesos lineales que expiran en la “voz de lxs niñxs”, más bien están cargados de “idas y vueltas”, de tensiones y redefiniciones que se enredan en el encuentro entre diferentes grupos, generaciones y especies. Postulamos entonces que es fundamental comenzar a descentrar- sin descartar- los procesos de investigación

de los formatos académicos más tradicionales para dar lugar a formas más situadas, creativas y participativas en la construcción colectiva del saber.

Referencias bibliográficas

Fatyass, R., Bearzotti, L. A., Casella, N., Kern, A., Ghiotti, A. L., y Frank, J. A. (2023). After Childhood. Re-thinking Environment, Materiality and Media in Children's Lives. *Estudios Socioterritoriales. Revista De Geografía*, (33), 1–6.

Fatyass, R., Casella, N. (2023). Hacer ciencia con niñas y niños, experiencias, saberes y desafíos situados en un barrio popular de Córdoba, Argentina. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*.

Kraftl, P (2020). *After Childhood: Re-thinking Environment, Materiality and Media in Children's Lives*. Routledge.

Morales, S., y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote/El Colectivo/Ternura Revelde.

Spyrou, S., Rosen, R. y Cook, D. T. (2018). *Reimagining Childhood Studies*. Bloomsbury Academic.

Relatoría de mesa

Mesa 14. Eje 1: C. Investigación educativa. Procesos educativos situados, experiencias en contexto

Eugenia Vivian

Universidad Nacional de Villa María

aguavivaclarice11@gmail.com

En la mesa número catorce, todos los expositores manifestaron su preocupación por la crisis de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje tanto en el nivel superior como en los distintos niveles del sistema educativo. El contexto particular e imprevisto de la pandemia nos desafió como educadores a la hora de pensar y diseñar nuevas y diversas propuestas de enseñanza- aprendizaje donde los vínculos del docente y el alumno debieron ser resignificados. En este sentido, el docente tuvo que transformar sus prácticas de modo rotundo y ejercer un rol de mediador permanente en busca de nuevos sentidos y saberes. Desde esta perspectiva, se analizó la presencia de las plataformas digitales y otras tecnologías en el escenario educativo. La totalidad de los expositores coincidieron en que resulta prioritario sostener una mirada crítica frente al uso de las nuevas herramientas digitales de enseñanza-aprendizaje pero fundamentalmente frente al rol de un docente que debe desafiarse continuamente en la realización de propuestas didácticas significativas para los estudiantes.

Una de las docentes (Jéssica María Dornelas de Souza Marques) narró su difícil experiencia en escuelas quilombolas en el estado de Pernambuco al nordeste de Brasil y resaltó la importancia de recuperar la cultura y darle valor a la construcción de la identidad de nuestros estudiantes. Todos los expositores argumentaron a favor del rol docente como un mediador fundamental al momento de proponer a nuestros alumnos/as no solo contenidos de enseñanza-aprendizaje de corte enciclopedista sino también saberes que les permitan recuperar valores identitarios esenciales y fortalecer un proyecto de vida que muchas veces carece de sentido.

En el diálogo y el intercambio que se generó a partir de las exposiciones, se resignificó permanentemente el rol de un docente mediador, empático y preocupado por el proyecto de vida de sus estudiantes y así se planteó que todo proceso de enseñanza-aprendizaje lleva siempre implícito un proyecto antropológico y axiológico (Sonia Oddino). Todos los docentes expositores manifestaron su interés por la temática de la identidad y la

diversidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje; esto encendió un valioso debate acerca de a quiénes dirigimos la enseñanza, es decir una reflexión sobre quiénes son nuestros alumnos hoy y cuáles son sus prioridades e intereses.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el debate de la mesa número catorce giró en torno a la resignificación del rol del docente y su vocación en un contexto inundado de herramientas digitales que por sí solas no harán para nada posible procesos valiosos de aprendizaje. Lo prioritario es diseñar propuestas que se adapten a los desafíos de los nuevos escenarios educativos pero sin perder de vista jamás el carácter de un docente mediador que habilita espacios propicios para que se dé lugar a la palabra de nuestros estudiantes, se debata y se discuta como ejercicio de democracia plena.

Las prácticas educativas en el pensamiento pedagógico de Antonio Sobral

Sonia María Oddino

Universidad Tecnológica Nacional

soniamoddino@gmail.com

En el marco de una investigación referida a la concepción pedagógica y de política educativa de Antonio Sobral (Oddino, 2018), se rescatan aspectos vinculados a una experiencia educativa acontecida en la ciudad de Villa María, Provincia de Córdoba, República Argentina. Iniciada en los comienzos del Siglo XX, interesa aquí reflexionar sobre las prácticas educativas en ese contexto institucional.

Rastrear el ideario pedagógico de Sobral deja como primera impresión la asombrosa coherencia entre pensamiento y acción. Sobral político, pedagogo y educador llevó sus ideas a la práctica en la concreción del proyecto de la Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus Anexos.

Las prácticas educativas, en este proyecto educativo, son superadoras de una visión meramente mecanicista. Se entiende por prácticas educativas de orden mecanicista a aquéllas en las que se ponen de relieve solamente los aspectos vinculados a la metodología de enseñanza, carentes, muchas veces, de la preocupación y análisis filosófico y pedagógico. Cuando las prácticas de enseñanza no se apoyan en fundamentos antropológicos y axiológicos, resultan un mero accionar didáctico cuya finalidad es que los estudiantes aprendan algunos contenidos los que serán evaluados en función de resultados.

Las prácticas educativas, inseparables de los fines de la educación, en el ideario sobraliano relacionan, de modo coherente, objetivos, contenidos, fines, concepción de hombre, prácticas de enseñanza y formación docente. En esta relación el qué enseñar, para qué, cómo, para quien y por quién, conforman una unidad de pensamiento y acción.

La educación, considerada como una función natural y universal de la comunidad, en el proyecto de Sobral, logró desarrollar en educadores y educandos una mística pedagógica, inolvidable experiencia para quienes transitaron los espacios institucionales y fueron artífices de una conciencia viva de educación de calidad, laica, progresista, abierta a todos, con un elevado sentido de inclusión y equidad social.

La niñez y adolescencia como centro de los propósitos educativos, la autonomía del educando y del educador, la democracia institucional y política, el respeto por el pluralismo ideológico y la libertad de cátedra, se dan cita en el pensamiento y en la acción pedagógica del ideario sobraliano.

Sostiene la idea de una escuela inclusiva, en tanto y en cuanto considera que la institución educativa albergará a todas las religiones y a todas las etnias, una escuela que contenga a estudiantes de todas las condiciones sociales, económicas y culturales.

Decía Sobral que los educadores debían estar preparados para educar para el cambio social y ser capaces de formar a los futuros trabajadores y profesionales de las nuevas generaciones. Pero esto, desde su visión, exigía un maestro formado en la aceptación de los cambios sociales y culturales, en las nuevas concepciones pedagógicas y en la idea de que el niño y el adolescente, los estudiantes, son sujetos de derecho a los que la escuela debiera ayudar a crecer y desarrollarse en un ámbito de libertad y creatividad.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollaban en un clima democrático, las aulas, organizadas en Consejos de Curso elegidos en procesos electorales, daban cuenta de la posibilidad de resolver y decidir en asambleas participativas, decisiones tomadas por votación o consensuadas.

El binomio educador-educando adquiere significado, para la pedagogía sobraliana, en un contexto mayor que incluye a la comunidad local y regional, son parte de los aspectos sociales y culturales, no es, de ninguna manera una entidad abstracta y mucho menos aislada.

La educación que propone brindar entiende a una verdadera democratización del conocimiento, con ausencias de reduccionismos ideológicos, políticos, sociales, raciales o religiosos.

Sin idealizar a niños, adolescentes o jóvenes, impulsó una fuerte corriente defensora de sus derechos, en el conocimiento y debate acerca de la realidad nacional y latinoamericana, en la búsqueda de construcción de identidades cívicas y ciudadanas.

Los docentes, por su parte, ejercerán su función con autonomía. serán capaces de dialogar con los educandos, con sus pares y autoridades, exigiendo que los estudiantes sean considerados ciudadanos.

El espacio del aula no termina o queda encerrado entre cuatro paredes, la comunidad educa, el entorno educa, por lo tanto, se deben brindar experiencias de aprendizaje en la que se incluya la realidad circundante y no se reduzca a una enseñanza meramente

libresca.

La escuela sobraliana articula y desenvuelve una concepción de servicio educativo en función de la realidad social en la que está inmersa. Este proyecto revela una concepción antropológica socio-cultural fundada en una filosofía de la educación de humanismo integral, coherente con el sentido espiritual de su propia cultura (Hoja Informativa, 1971).

Referencias bibliográficas

ENVM e ISBR. (1971). *Hoja Informativa del Centro de Documentación e Información Educativas*. Publicación interna. Mimeografiado.

Oddino, S. (2018). Pedagogía y política en el pensamiento de Antonio Sobral. En *Vida y obra de Antonio Sobral*. Fundación Cultural Dr Antonio Sobral.

Investigación

História e Cultura Afro-brasileira na construção da identidade: um estudo em uma escola quilombola no estado de Pernambuco, nordeste do Brasil

Jéssica Maria Dornelas de Souza Marques

Universidade Estadual da Paraíba

jessica.maria.dornelas.souza@aluno.uepb.edu.br

Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba

onofre@servidor.uepb.edu.br

O Sistema Educacional Brasileiro é sistematizado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, onde cada um obedece a sua particularidade, tendo legitimidade para melhor estruturar suas diretrizes com o foco de garantir o acesso a toda a população. Neste sentido, o Sistema Educacional Brasileiro procura desenvolver uma qualidade educacional, pautada nas particularidades de cada eixo da sociedade a que pertence. Assim, a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, e a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9394, de 1996, fizeram surgir importantes normas e dispositivos legais que ajudam a articular e direcionar todo o percurso que rege o sistema educacional em vigor.

Atualmente, a nossa estrutura consiste na Educação Básica e na Educação Superior. A Educação Básica se refere à educação infantil, ensino fundamental e médio. Cabe os municípios a articulação dos saberes do ensino infantil ao fundamental. É nestes saberes que desenvolvemos nossa pesquisa. Dessa forma, escolhemos como cenário do presente estudo, uma Escola Pública Municipal, situada em uma área quilombola, na cidade de Goiana que está localizada no estado de Pernambuco, nordeste do Brasil. Salientamos que Goiana tem um rico patrimônio histórico e cultural. Essa cidade foi berço dos índios Caeté, Tabajara e Potiguara e é um dos núcleos mais antigos da colonização da região do nordeste brasileiro, onde iniciou importantes movimentos libertários da antiga Província de Pernambuco. Essas lutas, em prol da libertação dos povos escravizados, deram a cidade de Goiana o reconhecimento de ser uma das regiões precursoras no Brasil a libertar os povos afrodescendentes que foram cruelmente escravizados. Essa libertação histórica se

consagrou por meio de um Decreto aprovado pela Câmara municipal, em 25 de março de 1888, ou seja, o referido Decreto foi antes da Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3.353, datada de 13 de maio de 1888. A Lei Áurea foi a legislação que extinguiu a escravidão no território brasileiro.

A cidade de Goiana foi considerada um dos maiores polos da colonização no Brasil, onde podemos apreciar traços desta colonização na estrutura arquitetônica das casas e Igrejas, as quais estão protegidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Assim, Goiana se constituiu como um importante centro econômico e político no século XVIII. Este município, tão importante para a história e cultura do povo brasileiro afrodescendente, vivenciou um longo período de invisibilidade no cenário das políticas públicas no Brasil. Mas, com base em estudos para reconhecimento de territórios, em 2005, no período do primeiro mandato do governo socialista de Luiz Inácio Lula da Silva que, por meio da Fundação Cultural Palmares, a comunidade de São Lourenço foi reconhecida como um importante território quilombola. Os traços da ancestralidade africana na comunidade São Lourenço foram percebidos por meio de ações comunitárias, pesquisas e políticas públicas.

No instante atual, a comunidade São Lourenço possui aproximadamente 300 famílias, e apenas uma escola municipal que se chama Adélia Carneiro Pedrosa. Esse cenário além de promover a escolarização da comunidade São Lourenço, também se responsabiliza por manter viva a história e a cultura desta comunidade. Salientamos que as vivências na comunidade São Lourenço trazem a visibilidade do protagonismo feminino através da coleta de mariscos e da construção dos artesanatos que além de manter viva suas tradições, são as principais fontes de renda desta comunidade.

O principal momento de reflexão sobre a cultura e a história do povo de São Lourenço, faz-se na Semana do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, onde toda a comunidade escolar se reúne para realizar atividades culturais com o foco de fortalecer a sua ancestralidade. Ao final desta semana comemorativa, é promovido uma caminhada até a mata, saudando o grande líder quilombola “Malunguinho”. Essa caminhada é direcionada pela mãe de santo do terreiro da comunidade. Esta festividade, direcionada pela Escola Adélia Carneiro Pedrosa, propõe uma maior visibilidade na luta dos negros no Brasil. Pois o objetivo principal desta festividade é valorizar e preservar a cultura local e manter viva, no imaginário e nas práticas cotidianas das futuras gerações, a história de um povo que foi escravizado. Enfatizamos que os elementos apresentados, em linhas anteriores, dialogam com a proposta da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas brasileiras. Concluímos que ações educativas desenvolvidas em escolas quilombolas ou não que focam a valorização da cultura afro-brasileira são

fundamentais para compreender as valiosas contribuições do povo negro na construção do Brasil.

Referencias bibliográficas

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Editora Zahar.

Brasil. (1988). *Lei nº 3.353, de 13 de Maio de 1888*, (Declara extinta a escravidão no Brasil), Planalto. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm

Brasil (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-que-embola#:~:text=As%20informa%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20as%20comunidades,%40palmares.gov.br>

Collins, P. H. y Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Tradução por Rane Souza. Boitempo.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Iphan. (2014). *História - Goiana (PE)*. <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1673/>

Investigación

Cambios en posicionamientos adoptados e identidades atribuidas como aprendices de inglés

Paula Alejandra Camusso

Universidad Nacional de Villa María

paulacamusso@unvm.edu.ar

En este trabajo se presentan avances del proyecto de doctorado “Los procesos de desarrollo de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés”, Doctorado en Pedagogía, UNVM. En esta ocasión se pretende analizar la construcción y cambios de la identidad de aprendices de inglés de las cuatro participantes foco de esta investigación a partir de sus posicionamientos adoptados y las identidades atribuidas por otros agentes educativos durante sus experiencias en el Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos (PAEBJA), implementado por la Municipalidad de Villa María, Secretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. El programa tiene como objetivo ofrecer posibilidades de finalización de los estudios secundarios y acompañar a jóvenes y adultos en la tarea a través de tutorías en cada una de las asignaturas que deben rendir para de esta forma garantizar el acceso a la escolaridad básica.

En este comunicado se analizan avances del trabajo de campo en relación a la intersección de los siguientes constructos teóricos: identidad en una lengua extranjera e inversión. Norton (2000) explica que el término identidad alude a “cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo esa relación es construida a lo largo del tiempo y espacio, y cómo la persona entiende posibilidades para el futuro” (p. 5). Análogamente, Gao et al. (2007) definen que la identidad propia es la manera “como el aprendiz se percibe a sí mismo en términos de grupos lingüísticos y culturales a los que pertenece, como así también sus valores, estilos de comunicación, habilidades y valor” (p. 134). Cada persona es capaz de posicionarse de distintas maneras a fin de participar en prácticas sociales, lo cual puede estar o no en sintonía con la identidad que se espera que adopte en determinado contexto (Norton y Toohey, 2011). El constructo de “inversión” está basado en las metáforas económicas de Bourdieu, específicamente, la noción de capital cultural (Norton y Toohey, 2011), que está relacionado con la posesión de recursos y bienes culturales los cuales se materializan, por ejemplo, en comportamientos y en

relación con determinadas instituciones como la universidad. Según Norton (2010), "si los aprendices 'invierten' en la lengua meta, lo hacen con el entendimiento de que adquirirán un rango más amplio de recursos simbólicos y materiales, lo cual a su vez incrementará el valor de su capital cultural" (p. 353). En otras palabras, la inversión que cada uno de los alumnos realiza en sus prácticas de alfabetización está estrechamente relacionada con su identidad como aprendiz de una lengua extranjera, la cual es afectada por las prácticas áulicas situadas (Collazos Moná y Gómez Rodríguez, 2017; Darvin y Norton, 2015; Norton y Toohey, 2011; Porto, 2013), y con sus expectativas de incrementar sus ganancias, lo cual trae aparejado un incremento en el valor de su capital cultural (Darvin y Norton, 2015, 2017; Norton, 2000).

El diseño de investigación es cualitativo desde un enfoque etnográfico porque favorece la construcción de conocimiento local a partir de la descripción de procesos que permiten explicar lo que sucede en experiencias educativas situadas (Rockwell, 2009). Las estrategias de recolección de datos fueron la observación participante de nueve clases de tres horas cada una y la entrevista en profundidad con cada estudiante participante. Las primeras aproximaciones al material empírico, registros de clases y observaciones no fueron lineales si no que pasaron por distintas etapas: en primer lugar, la transcripción de las grabaciones; luego, la selección de la información, que se convierte en dato sustantivo para la investigación para detectar las categorías emergentes ligadas a la empiria; la vuelta al proyecto inicial y a los conceptos; la lectura y relectura de los registros y la construcción de las categorías analíticas fueron marcando las distintas etapas del proceso.

En primer lugar, me concentro en los relatos de Nora, Fiorella y Romina para así identificar cómo construyen y negocian significados sociales respecto a su identidad como aprendices de inglés. Luego, examino la trayectoria de Alina durante las tutorías de inglés y su relato acerca de sus experiencias de aprendizaje antes y durante el PAEBJA con el objetivo de describir su evolución y cambio en la construcción de su identidad como aprendiz de inglés. El análisis permite complejizar el concepto de identidad de aprendiz de inglés a partir de distintas dimensiones que impactan y ponen en tensión el entendimiento que tienen estas estudiantes acerca de quiénes son en tanto estudiantes de inglés, cuáles son las identidades que consideran que otros les atribuyen, cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje de la lengua meta, y cómo es el contexto en el que se llevan a cabo las prácticas letradas en inglés.

Referencias bibliográficas

- Collazos Moná, M., y Gómez Rodríguez, L. F. (2017). La construcción de identidad de estudiantes de inglés desde una perspectiva social y los efectos en su aprendizaje. *Hallazgos*, 14(28). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.05>
- Darvin, R., y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. 10.1017/S0267190514000191
- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., y Zhou, Y. (2007). Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students. *TESOL Quarterly*, 41(1), 133–155.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education.
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. 10.1017/S0261444811000309

Investigación

La dimensión didáctica en aulas virtuales de la plataforma Moodle

Diego Villafañe

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María

dvillafane@unvm.edu.ar

Presentación. El siguiente resumen es un avance del proyecto de investigación enmarcado en el proyecto de Tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, Centro de Estudios Avanzados (CEA), de la Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción. En el tejido de la sociedad contemporánea en la cual algunas particularidades la identifican con la creciente mediatización de los procesos de socialización y el avance de la tecnología digital, se han provocado grandes cambios en las formas de comunicación, producción, distribución de bienes, de información y consumos culturales; hoy vivimos en un mundo multicultural e interconectado que exige a los sistemas educativos orientar la educación al desarrollo de capacidades, competencias, actitudes y valores, proponiendo a los sujetos de la educación interactuar y apropiarse de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En este contexto, en las últimas décadas las universidades en su propuesta académica han incorporado paulatinamente en sus prácticas educativas nuevas herramientas tecnológicas, como por ejemplo el uso de las plataformas virtuales para el apoyo a la docencia presencial. En este marco, va sumando espacio y tiempo la idea de aula aumentada, de concebir diferentes opciones y oportunidades complementarias en prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

De tal forma, la práctica educativa, en tanto comunicativa, se vale de diversas estrategias y medios, entre ellos, los recursos didácticos, los cuales se constituyen en propuestas de mediación con el conocimiento; se trata de recursos especialmente diseñados para potenciar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Es un capital clave de toda propuesta didáctica, pero adquieren centralidad en las propuestas educativas que los profesores proyectan en las aulas virtuales. Así, los recursos educativos en entornos virtuales, pueden canalizar buena parte de la interacción y el diálogo didáctico.

Objetivos y justificación. El proyecto se propone indagar sobre las principales estrategias didácticas y modelos pedagógicos que las/os profesoras/es emplean al trabajar en las aulas virtuales de la plataforma Institucional Moodle, en las carreras de Formación Docente, correspondientes a los ciclos de complementación curricular de la Universidad Nacional de Villa María; para ello se partirá del análisis de los datos generados por el LMS (aula virtual Moodle) respecto del uso de recursos educativos disponibles en el aula virtual. A partir de esta información se efectuarán desde un enfoque cualitativo, entrevistas semiestructuradas a los tutores y docentes responsables de seleccionar, preparar y presentar los recursos didácticos para sus respectivas aulas virtuales. Con el objeto de conocer sus experiencias al interactuar con los recursos y herramientas para la enseñanza, presentados en los mencionados espacios de trabajo.

A partir de los desafíos educativos enmarcados en la sociedad contemporánea, en el encuadre institucional de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH), desde el año 2015 en su propuesta académica se incorporó paulatinamente en sus prácticas educativas el uso de las plataformas virtuales para el apoyo a la docencia presencial para cada una de los espacios curriculares de la Formación Docente, recurriendo a Moodle como sistema de gestión de enseñanza, también conocido como Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) o Ambientes Virtuales de Aprendizaje (VLE). Sumando varios cursos de capacitación internos sobre el empleo pedagógico de las distintas herramientas digitales del mencionado recurso y otras aplicaciones auxiliares enfocadas en los audiovisuales y video sincrónico.

Algunos de los nudos de este trabajo se centran en los complejos procesos de enseñanza, las estrategias y las planificaciones de los docentes, para identificar a través de los diferentes modelos pedagógicos el posicionamiento teórico que pueden asumir las propuestas de los docentes a la hora de enseñar, lo que implica pensar el diseño, organización, planificación de las secuencias didácticas, los modos de comunicar y evaluar, entre otros. Por lo tanto, un modelo pedagógico es la representación de un fenómeno y a partir de él, se pueden abrir espacios para la reflexión dentro del quehacer pedagógico.

En el proceso inicial de indagación y recuperación bibliográfica sobre la temática expuesta, es oportuno destacar la importancia de la inclusión de las TIC en la educación; sin embargo, las aulas dotadas de importante cantidad de tecnología, por sí sola, no generan automáticamente cambios e innovaciones pedagógicas ni mejoras de forma mágica en los aprendizajes. Alertando sobre el potencial reduccionismo de algunas políticas tecnocentristas que insisten en invertir únicamente en la mera compra de tecnología, olvidando otros aspectos cruciales de una política educativa, la formación de los recursos humanos.

Investigación

La tecnología / la pedagogía: necesidad de una integración educativa sistematizada

Daniel Juan Alberto Abud

Facultad Regional Córdoba, Universidad Tecnológica Nacional

daniel.abud@yahoo.com

Este resumen refleja parte de la investigación realizada para la tesis en pedagogía del doctorado en pedagogía del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad de Villa María. Se trata de investigar acerca de la suficiente reflexión pedagógica en docentes vinculados a la tecnología en el ámbito universitario, así como aquellos obstáculos y dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas que los mismos tienen a su cargo en la práctica docente. Asimismo, se pretende registrar y analizar las opiniones de los docentes universitarios acerca de la inclusión de un módulo pedagógico sobre Educación Tecnológica en su formación académica, indagando en los motivos y propósitos de dicha inclusión.

La relevancia de la investigación, radica en que los aportes de la Pedagogía en torno a la Educación Tecnológica en el ámbito académico de nivel superior han sido escasos. Por tal motivo, resulta un desafío tomar las variables de ambas disciplinas, pedagogía y tecnología, del conocimiento en el trabajo específico de ingeniería, con la formación docente en el ámbito universitario, particularmente, en relación a aquellos profesores que se encuentran llevando a cabo sus prácticas en asignaturas de materias de carreras de ingeniería, se podría ampliar a otras carreras tecnológicas.

Se pretende analizar las relaciones entre Pedagogía y Tecnología en profesores universitarios de las carreras de ingeniería tanto de la Facultad Regional Córdoba de la Universidad Tecnológica Nacional de la UTN, como de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC. Pero, se han incluido encuestas también a los alumnos, a los efectos de ver cómo se puede mejorar la enseñanza en estas carreras.

En la actualidad nos encontramos frente a un mundo globalizado, signado por una infinidad de plataformas digitales que permiten el acceso a todo tipo de información, así como por una creciente hiperconectividad que ha trastocado los límites espacio-temporales de cada ámbito de desarrollo en la vida de las sociedades contemporáneas,

y el ámbito educativo no ha sido la excepción. Las constantes transformaciones en el contexto social, educativo y tecnológico que han tenido lugar en las últimas décadas han traído aparejadas nuevas formas de vida, de trabajo, de comunicación, de aprendizaje y de enseñanza.

La realidad virtual, la telepresencia y la interactividad se han hecho posibles gracias a las transformaciones tecnológicas del presente siglo, en la cual la población mundial se encuentra transitando el advenimiento de una era marcada por una educación de estrechos lazos con la tecnología. Esta investigación se sitúa en esta época actual después de la pandemia.

Siguiendo los aportes de Cabero Almenara (2007), es posible ubicar que en la actualidad no existe un consenso universal sobre ciertos conceptos como Sociedad de la Información, o como, Sociedad del Conocimiento, para definir a la sociedad contemporánea. En esta línea, los términos mencionados se atribuyen a trabajos realizados en la década de los setenta por autores como Daniel Bell, Alain Touraine y Joyanes, tratándose de un punto de partida en el cual diversos pensadores comienzan a interesarse por el estudio de los cambios culturales y tecnológicos que experimentaba la sociedad. En correspondencia, aparecen nuevas concepciones acerca de las comunicaciones, el empleo, el comercio y la educación, que se diferenciaban notablemente de las sostenidas hasta el momento. Asimismo, comienza a experimentarse una paulatina ruptura de las barreras espacio-temporales y se impulsan cambios en el almacenamiento y procesamiento de todo tipo de información, constituyéndose ambos en procesos de incidencia cada vez más fuerte en la vida cotidiana de las personas. Al respecto, este mismo autor, Cabero Almenara (2007), presenta algunas características distintivas de la Sociedad de la Información, argumentando que, la misma se define por ser una sociedad globalizada, que gira en torno a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como elemento básico para su desarrollo y potenciación. Asimismo, señala la aparición de nuevos sectores laborales y afirma que se trata de una sociedad con exceso de información, en la cual la extrema velocidad con la que se dan los cambios hace que éstos se vuelvan imperceptibles e inevitables.

Bajo este contexto, es posible ubicar que la educación de nivel superior ha de enfrentarse a una serie de desafíos en un mundo en constante transformación de sus esquemas de pensamiento, así como de las dinámicas y estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje presentes en la formación académica de grado y posgrado. Cuestiones tales como la actualización de saberes técnicos y metodológicos del cuerpo docente, la mayor diversificación de la población estudiantil y el avance tecnológico, exigen cambios en el sistema educativo en respuesta a la sociedad de la información y del conocimiento, por lo cual se presenta la necesidad de un cambio sustantivo en relación a los paradigmas en educación.

Actualmente, las instituciones educativas de nivel superior se encuentran en constante redefinición de sus funciones sociales, sus líneas de trabajo, sus dinámicas operativas y principalmente de su misión pedagógica, en vistas de las necesidades de la población en materia de aprendizaje, así como de formación técnica y profesional.

En esta línea, cabe destacar que los conocimientos y contenidos en materia de tecnología se encuentran en constante transformación, siguiendo el ritmo de las innovaciones tecnológicas e informáticas de las últimas décadas a nivel mundial. Como resultado del avance de las tecnologías de la información, las herramientas didácticas y las comunicaciones, la velocidad de incorporación de nuevos conocimientos se ha duplicado rápidamente. Este escenario vertiginoso, signado por la velocidad con la que se incorporan las nuevas conceptualizaciones, paradigmas y dinámicas de construcción del conocimiento, exige a quienes desempeñan la tarea docente una permanente actualización de saberes y estrategias pedagógicas.

Bajo tales circunstancias, cabe preguntarnos acerca de cómo se presentan dichas demandas de actualización en las universidades, y sus implicancias en la práctica docente. En el caso de las universidades, que cuentan con una amplia oferta académica en las áreas de la ingeniería y la tecnología, se presenta una constante articulación con aquellos sectores en los que se insertan los profesionales egresados al finalizar sus estudios de grado. De este modo, es posible encontrar referencias sobre el ámbito empresarial, el organizacional, el técnico, el docente y el de investigación. Por consiguiente, resulta fundamental identificar los diversos factores que contribuyen a crear el escenario laboral y profesional de los egresados de carreras tecnológicas en la actualidad, ya que si se aspira a contribuir con la formación de ingenieros capaces de afrontar con éxito los cambios sociales y estructurales del presente siglo, es necesario atender a los rasgos que definen sus trayectorias educativas y laborales (Paoloni y Chiecher, 2013).

En esta tesis se presentará una centralidad en la Pedagogía, por lo que cabe preguntarse si ¿no sería mejor ampliar la mirada a las Ciencias de la Educación, entre las que se podría encontrar la que podríamos llamar ex-pedagogía (madre y ciencia normativa de la educación) ya que, este análisis abarca modernas ciencias, como por ejemplo, la psicodidáctica, el curriculum, la docimología y la tecnología educativa, entre otras.

Se han identificado y descripto las variables teóricas pedagógicas adoptadas por los profesores de las ingenierías en la Facultad Regional Córdoba de la Universidad Tecnológica Nacional y en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. Además, de analizar los obstáculos y dificultades en la práctica docente en dichas instituciones de Córdoba. Para lo cual se deberá registrar y estudiar las opiniones de los docentes universitarios acerca de la inclusión de un módulo

pedagógico sobre Educación Tecnológica en su formación académica, e identificar los motivos y propósitos de dicha inclusión, encuestando también a los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Cabero Almenara, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información. En J. Cabero Almenara (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (pp. 1-19). McGraw Hill.
- Demuth Mercado, P. B. y Sánchez, E.Y. (2017). El desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. Matices de la docencia universitaria experimentada. *Praxis Educativa*, 21(2), 29-39. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153153528010/153153528010.pdf>
- Gay, A. y Ferreras, M. A. (1997). *La Educación Tecnológica. Aportes para su implementación*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Prociencia. CONICET.
- Marey, M., Amiama, C., y Álvarez, C. (2008). Metodología para la evaluación de las tecnologías de información en la docencia de proyectos de ingeniería. *Formación universitaria*, 1(6), 3-12.
- Páez, R. O. (2022). Entornos personales de aprendizaje para la investigación y la publicación: EPIP. Impacto en i-learning. *Revista de AMMCI*, 2(6).
- Paoloni, P. V. y Chiecher, A. C. (2013). Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica. *Innovación educativa*, 13(61). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100003
- Paricio, J., Fernández, A., y Fernández, I. (2019). *Cartografía de buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Pezoa-Fuentes, C. A., y Mercado-Guerra, J. L. (2020). Innovación metodológica y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: el caso de la carrera de ingeniería comercial en la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 13(3). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000300111&lang=es
- Román Sánchez, J.M., Carbonero Martín, M.A., Martín Antón, L.J., y de Frutos Diéguez,

C. (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 85-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327008>

Ensayo

Interrogantes sobre la formación docente. La alfabetización digital en la universidad

Marisel Adriana Somale

Universidad Nacional de Villa María

mariselsomale@unvm.edu.ar

La alfabetización digital, destreza que permite utilizar las TIC y todos aquellos servicios y actividades colaborativas realizadas en red, resulta primordial en la educación del siglo XXI, especialmente en la formación de profesores. Este tipo de alfabetización implica una serie de competencias cognitivas que permiten al usuario desempeñarse con autonomía en el entorno digital. Algunos autores, además, refieren a la era hiperdigital cuando caracterizan la Generación Hashtag (Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2016). De acuerdo con Igarza (2015), y según estudios realizados a nivel mundial que dan cuenta de la limitación en los progresos de la educación, es necesario replantear la formación docente de modo que se haga frente a la realidad imperante de la educación en la era digital. Parece insuficiente reformular el papel del docente como se lo venía haciendo; antes bien, se requiere reconsiderarlo de modo que el educador tenga la competencia suficiente como para que no sólo conozca y utilice el lenguaje mediático, sino también que sea capaz de transmitir a los estudiantes los diversos lenguajes que conforman el contexto de aprendizaje transmediático. Cabe preguntarse, entonces, si en la era digital el docente universitario está preparado para acompañar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de, por ejemplo, una segunda lengua. En la realidad cibernética que nos circunda, la gran mayoría de los docentes pertenecientes a la generación X tienden a priorizar el aprender a aprender, antes que la enseñanza de contenidos; lo cual resulta coherente pues la sobreinformación proveniente del ciberespacio inunda todos los rincones de la vida cotidiana, académica y laboral (Igarza, 2016).

En este contexto, el docente debe adecuarse a lo ofrecido en las redes y discernir de entre toda esa información la que resulte relevante para sus clases. Ciertamente, es casi utópico pretender que el profesor focalice su total atención en la avalancha de contenido que se ofrece en red; antes bien, es recomendable que se centre en las competencias que pudiera despertar en sus estudiantes para abordar un tema en particular (Igarza, 2015). En general, los estudiantes acceden a diversos contenidos a través de una miríada de canales de comunicación; sin embargo, este acceso por sí mismo no garantiza el

aprendizaje. Aquí se torna necesaria la presencia orientadora del docente, quien, a modo de curador, debe estar equipado con herramientas eficaces para acompañar a sus alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este punto crucial surge el interrogante de si el docente puede por sí mismo estimular en los aprendices el despliegue de múltiples recursos, o si resulta más conveniente el trabajo colaborativo para que ambos se nutran del conocimiento mutuo.

Las nuevas generaciones, precisamente los centennials, han nacido con la digitalización. Para ellos resulta corriente interactuar casi las veinticuatro horas del día con un dispositivo digital. A modo de ilustración, en lo que refiere a la lectura comprensiva en una lengua extranjera, principal habilidad que se enseña en el nivel superior para acceder a textos de divulgación científica que complementarán los espacios curriculares de las carreras universitarias, es imprescindible que el estudiante recurra a estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan acceder al contenido desarrollado en un artículo, a la vez que cuente con conocimientos lingüísticos del idioma extranjero. En el contexto universitario, es probable que el mayor número de estudiantes no ofrece inconvenientes para acceder a los materiales suministrados en las plataformas y en la web; sin embargo, al momento de navegar por el ciberespacio en búsqueda de conocimientos que enriquezcan su bagaje previo, los aprendices suelen no tener una experiencia enriquecedora en cuanto a calidad de insumos educativos. Aquí es cuando la presencia del docente para orientarlos y transformar esos insumos en productos escolares significativos cobra especial relevancia, en línea con lo planteado por Igarza (2015). Si bien los estudiantes universitarios son usuarios mediáticos que han nacido en esta era digital, este hecho no resulta suficiente para transformar los insumos ofrecidos en la red en productos esenciales para su formación académica.

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

Referencias bibliográficas

García-Dussán, E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos Multimodales. *Recial*, 6(8). <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v6.n8.12976>

- Feixa, C., Fernández-Planells, A. y Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107-120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439006>
- Igarza, R. (2016). *Futuro busca presente: la educación en la nube*. [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=JjKGbDcdN-c&list=PL7odcrxntujnuDc3DqN-6JzYZtA1-sYY29> <https://www.nuevaeducacion.net/dr-roberto-igarza-futuro-busca-presente-la-educacion-en-la-nube/>
- Igarza, R. (2015). De la alfabetización a la alfabetización transmediática en la formación docente. En P. L. Barcia y J.A. Ratto (Coord.), *Reflexiones sobre la formación docente* (pp. 177-194). Academia Nacional de Educación. <http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/FormacionDocente.html>

Mesa 15. Eje 1: C. Investigación educativa. Procesos educativos situados, experiencias en contexto

Gabriela Taranzano

Universidad Nacional de Villa María

gabytaranzanor8@gmail.com

A partir de la pregunta, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades detectadas en las investigaciones educativas realizadas para ser implementadas como procesos educativos situados?, se inició un diálogo pedagógico muy enriquecedor, desde el cual se aportan las siguientes reflexiones pedagógicas:

- La necesidad que tienen las instituciones educativas de vincularse a las demás instituciones, dentro de su contexto y con las cuales conviven.
- Se hizo énfasis en trabajar la dimensión antropológica que caracteriza a cada institución y/o espacio educativo. Ello conlleva a la formulación de su propio currículum y la definición de su propio perfil, siempre desde la inclusión de todos los estudiantes y de los diferentes sectores a los cuales pertenecen los miembros de cada comunidad.
- Se destacó la importancia de la mirada complementaria entre los distintos trabajos de investigación educativa. Como así también, entre las teorías y prácticas educativas desarrolladas en cada espacio de enseñanza-aprendizaje.
- Se destacaron los valores como fundamento en la búsqueda de la verdad en los procesos investigativos, para aportar nuevas soluciones educativas contextualizadas que den respuesta a sus comunidades.
- El concepto de democratización de los conocimientos y de los acuerdos institucionales fue considerado fundamental para la mejora educativa.
- Se remarcó como necesaria una buena gestión directiva. Esta fue entendida como un espacio para propiciar el trabajo colaborativo y para educar a los miembros de su institución.
- Se destacó el gran valor en la formación de docentes avezados, reconociendo el rol que tienen como guía en el aprendizaje de los estudiantes y como conductores de las buenas prácticas educativas presenciales, virtuales e híbridas y en el buen uso educativo de la IA.

- Se recomendó implementar trayectorias escolares reales y situadas, teniendo en cuenta secuencias didácticas personalizadas.
- Se ponderó la riqueza que la retroalimentación propicia entre los procesos de investigación situada y la implementación de los mismos generando nuevas investigaciones.
- Se solicita una mayor y mejor articulación entre la Educación Media y la Superior, tanto Universitaria como No Universitaria (llamada anteriormente en Argentina "los Terciarios").

En definitiva, desde los más diversos temas de investigación como el cooperativismo escolar, el lector como principio activo, la condición de sujetos de derecho de todos en la convivencia institucional, el club de lecturas como dispositivo didáctico, la inclusión de las personas comprendidas en la Ley N°26.378, Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad y su protocolo facultativo como, la inclusión desde el uso de las tecnologías digitales y el aprendizaje creativo; se destacó la importancia de buscar temáticas de interés que reclame cada comunidad educativa para seguir trabajando en la mejora de los sistemas educativos.

Experiencia

Creación de Cooperativa Escolar CENMA MAO - Villa María

Fabiana Calderón

Universidad Nacional de Villa María

fabianacalde1969@gmail.com

Reinaldo Eric Virovoy

Universidad Nacional de Villa María

reinaldovirovoy@gmail.com

Se decidió trabajar sobre la propuesta de intervención sociológica realizada por estudiantes de la licenciatura de sociología de la Universidad Nacional de Villa María, con relación a una problemática detectada en la modalidad, con dos aspectos principales: a) Interrupciones de trayectorias escolares por situaciones cotidianas no resueltas que intentan resolver de manera individual, y trasladan a la experiencia escolar (dificultad para trabajar colaborativamente con otros). b) Dificultad en la perspectiva de cursar el nivel medio con relación a la inserción laboral y profesional.

Se propone trabajar un proyecto de creación de cooperativa escolar, con la finalidad de brindar a los/as estudiantes las herramientas y la motivación necesarias para continuar con las trayectorias escolares, entendiendo que la escuela debe facilitar desde la práctica la obtención de los aprendizajes que les permitan superarse en sus expectativas futuras. Como objetivos se plantean: 1. Transformar al Espacio de Vinculación con el Medio Social y el Área Técnico-Profesional en el motor del proyecto de cooperativa escolar, que permita al resto de las áreas vincularse con el mismo. 2. Generar una experiencia significativa de educación cooperativa. 3. Brindar elementos para afrontar situaciones cotidianas y futuras desde lo individual y grupal. Se agregan varios objetivos específicos.

La fundamentación del proyecto es la siguiente: La escuela es un espacio propicio para el desarrollo cooperativo de aprendizajes y qué mejor opción que hacerlo durante toda su trayectoria mediante un trabajo colaborativo que permita no solo desarrollarse desde el aspecto académico sino también que les sirva como experiencia para su futuro laboral. Este enfoque enfatiza los principios y valores cooperativos, como base para un cambio estratégico de paradigma: desde la búsqueda individualista de soluciones, al sostenimiento del esfuerzo y los aprendizajes significativos acudiendo

a la ayuda mutua, al acompañamiento en actividades concretas, al reforzamiento y mayor coordinación de las acciones institucionales que se venían llevando a cabo para la vinculación con el medio

laboral, social y cultural. El proyecto de Cooperativa Escolar promueve la autogestión profesional de las/os estudiantes, partiendo con el apoyo de dirección y docentes que se sumarán desde sus diferentes espacios/disciplinas para acompañarlos desde la enseñanza fortaleciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades en el trabajo cooperativo siendo ellos/as sus propios gestores. Se busca desarrollar habilidades en los/as estudiantes que les permita encontrar en la escuela no solo un espacio educativo, sino también un espacio de formación y capacitación profesional estableciendo un vínculo con diferentes instituciones de la comunidad.

Se contempla el abordaje de la problemática planteada en cuanto al desarrollo personal durante su paso en la escuela con relación a la formación y desarrollo de capacidades que puedan ser vertidas en sus presentes o futuras experiencias laborales. Facilita el aprendizaje y desarrollo de capacidades individuales y grupales en la construcción saberes desde la propia experiencia que se irá adquiriendo desde todos los espacios.

Como indica el trabajo tomado como guía para esta propuesta, resulta oportuno aprovechar un formato de cooperativas y/o mutuales escolares propiciado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que permite ahorrar mucho tiempo y trámites, llevando a la práctica las iniciativas de las y los estudiantes desde el comienzo.

Desde el año 2018 la institución viene realizando un trabajo conjunto y colaborativo entre las áreas. Con la incorporación de este proyecto se busca agregar una coordinación de las distintas áreas con los espacios de ATP en cada año de cursado y orientado al eje principal del EVSO, lo que transforma el proyecto areal en interdisciplinar, tomando como base la educación cooperativa desde todos los espacios areales y disciplinas que deberán tener en cuenta al momento de elaborar las planificaciones sin olvidar que la transversalidad debe reforzar las habilidades de escritura y lectura comprensiva, con abordaje de situaciones problemáticas que les permita trabajar en grupos cooperativamente para resolver las secuencias propuestas por cada docente o grupo de estos.

Las metas de este proyecto se centran en disminuir la interrupción de las trayectorias escolares en el CENMA y desarrollar un aprendizaje significativo desde el trabajo cooperativo; involucrar tanto a docentes como estudiantes en el proceso de construcción de saberes y obtención de aprendizajes desde la experiencia y puesta en práctica de estrategias que permitan potenciar la propuesta educativa de la institución.

La evaluación es un proceso que permite la acreditación de aprendizajes específicos

y prioritarios en los estudiantes y a la vez, el desempeño docente desde su aporte a la propuesta del proyecto de Cooperativa Escolar.

Referencias bibliográficas

Cracogna, D. (Coord.) (2010). *El desafío de la educación cooperativa en la hora actual*. Ed. Intercoop.

Ferreya, H. A., Cantelli, S. C., Gallo, G. M., y Hepp, M. E. (2016). Educación, Cooperativismo y Cooperativas Escolares en la provincia de Córdoba Argentina (2006-2015) y su vinculación con el movimiento cooperativo. *Sociales Investiga*, (2), 22–36. <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/35>

Igualdad y Calidad Córdoba (2009). *Educación Cooperativa y Mutual. Lineamientos curriculares para la provincia de Córdoba*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educacion%20Cooperativa%20y%20Mutual.pdf>

Investigación

Lectura literaria anotada en el nivel superior. Una aproximación

Gabriela Carnevale

Universidad Nacional de Villa María

gcarnevale@unvm.edu.ar

Nuestra participación tiene como objetivo compartir avances de una investigación que se centra en el estudio de la relación entre lector propuesto y lector empírico en procesos interpretativos a partir del abordaje de textos literarios. Esta investigación exploratoria se inscribe en el entrecruzamiento de las áreas de la didáctica del nivel superior y las teorías de la lectura literaria, con el fin de analizar las estrategias de resemantización desplegadas por estudiantes en prácticas de lectura y la incidencia de diseños mediados por las tecnologías de la información y la comunicación.

Nos preguntamos en qué medida las teorías literarias y las teorías de la lectura impactan en las prácticas de educación y cómo se reelaboran los diseños en diferentes entornos de lectura. ¿Qué estrategias y recursos potencian la indagación en el aula de literatura? ¿Cómo se habilita y expande el diálogo y la colaboración? Identificamos como área de vacancia el estudio de la elaboración de inferencias, su intercambio y la reflexión -tanto individual como socialmente construida- a partir de una noción de lectura como transacción y cooperación. Las grandes disciplinas de los estudios literarios (crítica literaria, teoría literaria, historia literaria y literaturas comparadas) han tenido un amplio desarrollo a partir de la indagación sobre el papel del lector en la recepción.

La hipótesis que guía el trabajo es que estrategias como la lectura anotada se sustentan sobre las nociones de lectura como actividad cooperativa (Eco, 1992), práctica transaccional individual y social (Rosenblatt, 1938/2002, 1983/1996), y contribuyen a la exploración de lo no-dicho y la construcción del sentido. Coadyuvar, además, al fortalecimiento de habilidades en prácticas de lectura en pantallas, con focalización en el desarrollo de estrategias de trabajo grupal en situaciones mediadas por las TIC.

La afirmación inicial es el reconocimiento de la persona y de su centralidad en el proceso educativo (Guardini, 1939/2000; Mounier, 1967; Wojtyła, 1969/2011, Mantovani, 1979; Böhm, 2009; Böhm y Schweizer, 2009). De lo anterior se desprende la educación como

proceso intrapersonal: "autoconfiguración de la persona mediante la comprensión, la elección y la decisión" (Böhm, 2009, p. 124). Böhm subraya que "el hombre como obra de sí mismo (...) puede concebirse sólo en el concepto de persona" (2009, p. 47).

Con Rosenblatt, asumimos que la lectura es una práctica social y que "no hay tal cosa como un lector genérico o una obra literaria genérica; sólo hay millones de lectores potenciales de millones de obras literarias individuales potenciales" (1938/2002, p. 51). En cuanto al estudio de los procesos que intervienen en la lectura, dentro de una configuración de lector como principio activo, seguimos a Rosenblatt (1938/2002, 1983/1996), quien recupera el término transacción (Dewey, 1949) para referir relaciones entre elementos recíprocamente condicionados. La lectura se concibe, entonces, como práctica social dinámica, punto de condensación, anudamiento de relaciones sociales, mercantiles y culturales (Papalini, 2016, p. 33). Se trata de una práctica multidimensional: una experiencia subjetiva, acción material asociada a un soporte, proceso cognoscitivo en sí mismo, vía de acceso al conocimiento y práctica sociocultural (Maina y Papalini, 2021).

Se torna relevante, además, explorar el modo en que conviven la cultura letrada, la cultura oral y la audiovisual. Los saberes no se organizan en la actualidad exclusivamente en torno de un eje letrado ni el libro es el único ordenador del conocimiento (Martín Barbero, 2002; Morduchowicz, 2004; García Canclini et. al., 2015). Los estudios con lectores empíricos en contextos de formación deben atender, también, cómo se lee en la actualidad y los nuevos hábitos que se gestan. En este sentido, nos interesa revisar los desarrollos teóricos e investigaciones empíricas que abordan la ecología de los medios (McLuhan, 1994, 1998; Scolari, 2015; Albarello, 2019). Los medios son tecnologías de distribución que moldean la cultura y que también compiten y se relacionan entre sí. Por tanto, coevolucionan y demandan habilidades distintas.

En esta primera fase del trabajo se realiza una aproximación teórica tendiendo vínculos con líneas que complejizan el análisis a partir del estado actual de la cuestión. En segunda instancia, se trabaja con producciones de estudiantes de la Universidad Nacional de Villa María (Argentina) con el objetivo de explorar las prácticas y estrategias de lectura y vincularlas con los marcos teóricos de la lectura como actividad cooperativa.

Existe un área de vacancia en el tratamiento de estos temas dado que, en primer lugar, las investigaciones abordan la educación en los niveles inicial, primario y secundario. La Universidad Nacional de Villa María se enmarca en las llamadas "nuevas universidades" y la investigación educativa de sus prácticas implica un avance en el fortalecimiento de las dimensiones de docencia, investigación y extensión.

Referencias bibliográficas

Böhm, W. y Schweizer, M. (2009). *La universidad: experiencia, reflexión, acción*. EDUVIM.

Eco, U. ([1962] 1992). *Obra abierta* (Trad. R. Berdagué). Planeta.

García Canclini, N. et. al. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Paidós. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/469/#openModal>

Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 1-62). Asociación Internacional de lectura. Lectura y Vida. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>

Rosenblatt, L. (2002). *Literatura como exploración*. (Trad. V. Schussheim). Fondo de Cultura Económica.

Experiencia

El club de lectura como dispositivo didáctico-pedagógico

Fabián G. Mossello

Universidad Nacional de Villa María

fmossello@gmail.com

Este trabajo propone una reflexión sobre el dispositivo didáctico del Club de Lectura en contexto de las aulas universitarias de letras modernas. Un Club de Lectura es una estrategia creativa donde se promueve la lectura a través de procesos de reflexión, interacción y cuestionamiento de lo leído (Chaves, 7) dentro de un marco social específico. La mayor parte de los trabajos teóricos sobre el Club de Lectura enfatizan la interacción, expresión creativa y socialización de lecturas individuales como centro de su dinámica soslayándose otros aspectos que han resultado significativos en distintas experiencias universitarias. Estamos hablando de la circulación de teorías y críticas literarias en el seno de la dinámica del Club de Lectura, como un trasfondo de los procesos creativos de lectura y que ofician a manera de soporte de las distintas concretizaciones individuales. Es decir, el Club de Lectura no es solo un 'buen' dispositivo didáctico para la promoción a secas de la lectura sino, además, una estrategia eficaz para la reflexión sobre géneros, discursos, procesos de construcción del sentido, lenguajes y demás recursos puestos y dispuestos en toda creación literaria. La reflexión que se propone se centra en experiencias de enseñanza de la teoría literaria y géneros bajo la modalidad del Club de Lectura en el marco del Seminario de Géneros Ficcionales y Cultura de Masas de la Licenciatura en Ciencia de la Comunicación Social de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, período 2020-2022.

Referencias bibliográficas

Asolectura. (2017). *Clubes de lectura. Una propuesta de promoción y reflexión*. Bogotá.

Calvo, B. (2019). *Receta para un Club de Lectura*. Red de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha. <http://reddebibliotecas.jccm.es/portal/index.php/clubes-de-lectura/clubes-lecturafuncionamiento/2-uncategorised/59-receta-club-de-lectura>

Chaves, M. (2017). *Exploración cualitativa de los clubes de lectores*. Bogotá.

Kenia T. y Riobueno C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de investigación*. Bogotá.

La convivencia en las escuelas secundarias cordobesas

Ana Cavagnero

CIT, Universidad Nacional de Villa María

anacavagnero@hotmail.com

Desde el año 2006, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 la legislación se ocupó de extender la obligatoriedad desde la sala de cinco años del nivel inicial y hasta la finalización del nivel secundario. Estas disposiciones demandaron acciones, tales como leyes, planes y programas, que se tradujeron en transformaciones que fueron redefinidas por los actores institucionales. A los problemas históricos del nivel, como repitencia y abandono, actualmente se visualizan otros, relacionados con la convivencia y la construcción de instituciones democráticas. Partimos de la idea que el mundo social funciona en términos de prácticas según (Bourdieu y Eagleton, 2000 en Kaplan, 2009) y como tal, toda práctica deviene de un hacer, un hacer que debería ser palpable producto de esas prácticas. A nivel nacional, el CFE (Consejo Federal de Educación) bajo Resolución N° 93 (2009) establece la institucionalización de los AEC (Acuerdos Escolares de Convivencia) dentro de la Educación Secundaria Obligatoria; antecedente que se replica en Córdoba con la Resolución N° 149 del año 2010. Teniendo en cuenta que, a nivel internacional, con la Convención sobre los Derechos del Niño, se da lugar a un cambio de enfoque: de un enfoque tutelar, disciplinario a un enfoque de protección integral de los derechos. Esto se ve reflejado también en un Paradigma de la Convivencia, donde se busca el modo de relación entre los actores institucionales, considerando a todos como sujetos de derechos y obligaciones (Ianni, 2003). Este tipo de paradigma implica un cambio de lógica, todo un desafío al interior de las personas que conforman el ámbito educativo, en especial los adultos que tienen mayor responsabilidad en este proceso. Se requiere de una resignificación de los posicionamientos de/en los actores involucrados (Maldonado, 2013). Considerando una perspectiva que propone una mirada más global de las relaciones que se promueven en las escuelas y que busca fomentar espacios en los que los distintos actores educativos se vean representados e involucrados (Larsen, 2016). A partir de estas preocupaciones el proyecto de investigación pone el foco en los paradigmas, prácticas y experiencias relacionadas con la convivencia escolar que

se desarrollan en las escuelas secundarias del Departamento General San Martín de la provincia de Córdoba durante los ciclos lectivos 2023/2024.

Las categorías que se están poniendo en tensión en esta propuesta investigativa resultan novedosas luego del fuerte avance en materia normativa basado en una protección integral de derechos. Sostenemos que se observa tensión y coexistencia de diferentes paradigmas tanto en las políticas públicas, como en las prácticas y experiencias de los directivos, docentes, preceptores, coordinadores de curso, estudiantes relacionadas con la construcción de la convivencia escolar. Desde esta anticipación de sentido nos proponemos como objetivos específicos: Reconocer y comparar los discursos que configuran la convivencia escolar en la Ley Nacional de Educación 26.206, las normativas y prescripciones curriculares e institucionales jurisdiccionales. Describir y sistematizar los procesos institucionales que se desarrollan a partir de las normativas y prescripciones nacionales y jurisdiccionales relacionadas con la convivencia escolar. Analizar y comparar en los diversos actores las experiencias y prácticas que desarrollan en relación con la convivencia escolar, atendiendo a los diferentes roles que desempeñan: estudiante, docente, directivo, coordinador de curso, preceptor. Identificar y clasificar en las instituciones escolares del nivel secundario, procesos innovadores y creativos que sostengan prácticas de convivencia que se proyecten para la vida en sociedad.

La hipótesis que estructura este trabajo se sostiene en reconocer que la articulación entre paradigmas, prácticas y experiencias en los modos de estar juntos en la escuela hoy genera unos efectos en las dinámicas institucionales que requieren de la elaboración de saberes que permitan nombrar lo que acontece en tiempos donde está en tela de juicio la función socializadora de la escuela. La definición del problema se enmarca en una perspectiva metodológica cualitativa dentro de un paradigma interpretativo. En consecuencia, las técnicas de recolección de información son el análisis de documentos institucionales, las entrevistas a diferentes actores, las observaciones no participantes de dinámicas escolares y los grupos focales. El relevamiento se realizará en escuelas secundarias urbanas incluyendo en la muestra escuelas públicas y privadas. Los conocimientos que resulten de esta investigación enriquecerán el trabajo de formación de profesionales del campo educativo de la UNVM y permitirá generar acciones de formación y de acompañamiento en el diseño de estrategias de intervención a las escuelas secundarias con las que se trabaje.

Referencias bibliográficas

- Ianni, N. D. (2003). Reflexiones. La Convivencia Escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales. Línea temática: Cultura de centro y convivencia escolar*, (2). <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm#1>
- Kaplan, C. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En G. Tiramonti y N. Montes (Ed.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Larsen, M. (2016). *Hacer de la escuela un lugar de encuentro. Sistematización del marco normativo vigente que regula la Convivencia Escolar y el abordaje de la conflictividad social en las escuelas de nivel primario en Argentina*. Universidad de San Andrés.
- Maldonado, H. (2021). Convivir en las instituciones educativas. Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia. *Revista de Educación y Psicología*, 1(1), 35-42.

Investigación

Sociabilidad de adolescentes / jóvenes sordos de escuelas secundarias de Villa María

María Zoé Giovani

Universidad Nacional de Villa María

[mariazoegiovani@hotmail.com](mailto:mariozoegiovani@hotmail.com)

Mailén Marilyn Turletto

Universidad Nacional de Villa María

mayturletto@gmail.com

Sofía Grassano

Universidad Nacional de Villa María

soofi.grass@gmail.com

En las últimas décadas aumentó la preocupación por garantizar el derecho de todos los sujetos a la educación y el desarrollo de estrategias para la inclusión e integración de las personas con discapacidad (Maldonado, 2013). Tanto la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" (2008) como las leyes nacionales y provinciales de educación, reconocen a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, dejando de lado el paradigma tradicional que les consideraba carentes de autonomía y con la necesidad de tener una "tutela". Se entiende que la participación en ámbitos culturales es un derecho social de todo individuo y, hacerlo en su propia lengua y cultura, es derecho de las personas sordas. Con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la educación especial se constituye como una modalidad transversal al sistema educativo y, las personas con discapacidad, comienzan a ser consideradas como sujetos de derecho con capacidad para aprender y participar en la vida social. En Córdoba, la Ley N° 9870 (2010), garantiza en sus artículos 49 al 51 la integración escolar de niños y jóvenes con discapacidad favoreciendo el acceso, permanencia y asistencia de los mismos en las escuelas comunes.

Las infancias, adolescencias y juventudes sordas están atravesadas por lo que acontece en el ámbito educativo, ya sea en las posibilidades de socialización, como también en el acceso al conocimiento. En ese sentido, nos interesa explorar estas condiciones en las que sucede el complejo entramado de subjetividades, vínculos y escenarios institucionales en diferentes escuelas secundarias de la ciudad de Villa María, Córdoba. Para ello, se abordará una metodología cualitativa que nos permita comprender los modos en que acontece la sociabilidad y el acceso al conocimiento de las adolescencias sordas, con el objetivo

de construir conocimiento situado que permita fortalecer procesos de transferencia con la universidad y la comunidad educativa escolar, así como también con otros agentes institucionales de la ciudad.

En este estudio, desde la perspectiva socioantropológica de la comunidad Sorda, se asume que las personas sordas son un otre cultural y lingüístico. Así, nos interesa problematizar ¿qué sucede al interior de las escuelas secundarias de Villa María con la sociabilidad de les adolescentes y jóvenes sordos durante el 2023?, ¿qué aconteció con la sociabilidad y acceso al conocimiento de adolescentes y jóvenes sordos egresados en el 2022?, ¿cómo son los vínculos intersubjetivos al interior de las aulas entre pares oyentes y sordos?, ¿qué dispositivos institucionales habilitan (o no) el pleno acceso al conocimiento?, ¿cómo se aborda al interior de la escuela la identidad lingüística de las personas sordas?

Además se pretende analizar y comprender en les estudiantes oyentes y sordos las experiencias y prácticas que desarrollan en relación con la construcción de los vínculos intersubjetivos al interior de las aulas; describir y sistematizar los procesos institucionales que se desarrollan a partir de las normativas y prescripciones nacionales y jurisdiccionales relacionadas con la integración de estudiantes sordos en las escuelas secundarias; identificar y clasificar, en las escuelas del nivel secundario, dispositivos institucionales, procesos innovadores y creativos que sostengan prácticas de inclusión que garanticen el acceso al conocimiento en las personas sordas; y reconocer y problematizar los procesos institucionales que se desarrollan al interior de la escuela en pos del respeto por la identidad lingüística de las personas sordas.

Referencias bibliográficas

Rom Sedó, M. y Silvestre i Benach, N. (2011). La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad comunicativa oral. *EDUCAR*, 47(2), 341-364.

Rom Sedó, M. y Silvestre i Benach, N. (2012). Las relaciones sociales entre los adolescentes sordos y sus compañeros oyentes. *Revista de Estudios de Educación y Desarrollo*, 35(1), 5-22.

Ruiz Vallejos, N. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32.

Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.

Victoria Maldonado, J. (2013). El Modelo Social De La Discapacidad: Una Cuestión De Derechos Humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (138), 1093-1109.

Investigación

Aprendizagem Criativa e Tecnologias Digitais na criação de Recursos educativos na Perspectiva da Inclusão

Antônio Soares Júnior da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

antonio.silvajunior@ifpr.edu.br

Paulo Ricardo dos Santos

Universidade Feevale

paulords1994@gmail.com

Débora Nice Ferrari Barbosa

Universidade Feevale

deboranice@feevale.br

Este trabalho apresenta um processo educativo em sala de aula baseado na articulação entre recursos tecnológicos e desenvolvimento de projetos a partir dos pressupostos teóricos da aprendizagem criativa e da literacia digital. Nesse contexto, foi proposta a construção de recursos educativos e artefatos digitais e não digitais para facilitar a compreensão dos conceitos que envolvem a composição do átomo de carbono por alunos e alunas do nono ano do Ensino Fundamental, incluindo os estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, orientada pela base epistemológica da aprendizagem criativa de Resnick (2020), passando pela interlocução com a literacia digital em Elicker e Barbosa (2021), até o debate sobre os saberes necessários para a educação do futuro em Morin (2000). As transformações advindas de processos históricos do pós-guerra, da globalização e da proliferação do digital nos situam em uma sociedade dinâmica, complexa, hiperconectada, volátil, ambígua e extremamente incerta.

Em função disso, do ponto de vista educacional, é preciso que os sujeitos aprendentes desenvolvam habilidades socioemocionais e conhecimentos específicos, envolvendo um mundo complexo em que os problemas precisarão de um olhar mais amplo e interdisciplinar para serem resolvidos. É preciso que os processos educacionais criem condições para que crianças e jovens aprendam a pensar e resolver problemas de forma criativa e inventiva, conectada com as demandas atuais e futuras, de forma socialmente responsável e sustentável. Para isso, é preciso compreender as mudanças que envolvem esses processos, os quais requerem, além de outras coisas, o desenvolvimento de uma

literacia digital (Elicker e Barbosa, 2021). A literacia digital "(...) abarca a apropriação (...) do uso das tecnologias digitais de forma autônoma, responsável e criativa" (Elicker e Barbosa, 2021, p. 45). Uma prática que tem como princípio a literacia digital coloca o estudante como sujeito autônomo na organização dos recursos tecnológicos e posiciona-o um passo à frente na sociedade digital. Considerando isso, em uma prática pedagógica que envolve a literacia digital incentiva-se o estudante a selecionar seus artefatos digitais bem como decidir como se dará o processo de produção/compartilhamento de conhecimento. Um estudante com literacia digital tem uma percepção e um posicionamento crítico no que se refere às mídias digitais, ou seja, possui uma educação midiática digital (Elicker e Barbosa, 2021). Se aliarmos a essa perspectiva a aprendizagem criativa, teremos como resultado uma prática pedagógica em que a aprendizagem ocorre de forma cooperativa e participativa, construindo sentidos e conhecimento com significado. Em vista disso, valorizamos a multiplicidade de sentidos, o desenvolvimento integral, a cognição, a mudança, a interação social, a mediação, a linguagem, as experiências e os fatores emocionais; em detrimento de um entendimento que se restringe a descrever e definir a aprendizagem considerando uma pedagogia fincada nas competências, habilidades e caminhos (receitas prontas) para se chegar ou reproduzir determinado conhecimento.

A despeito de reconhecermos tais categorias como necessárias à aprendizagem, elas só farão sentido se forem atreladas aos sujeitos aprendentes, ao processo de ensino, aos sujeitos que ensinam e ao contexto social. Essa perspectiva epistemológica pode ser corroborada a partir de Lucke (1963, p. 6), quando diz: "(...) a educação faz a diferença entre os homens. Eu creio poder dizer que nove décimos dos homens por nós conhecidos, são o que são, bons ou maus, úteis ou nocivos, pelo efeito de sua educação". Os recursos e artefatos foram elaborados por professores e estudantes do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, os quais produziram coletivamente o projeto a partir de demandas levantadas considerando as características do conteúdo, da pedagogia de projetos e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para o desenvolvimento, consideraram-se as etapas em espiral da aprendizagem criativa: imagine, crie, brinque, compartilhe, reflita e imagine, articulando artefatos digitais, como murais online e texto colaborativo, juntamente com artefatos não digitais, como, maquetes e modelos em 3D do átomo. Além da produção dos artefatos de madeira, tecido, material biodegradável e em impressora 3D, foi elaborada uma narrativa envolvendo um personagem de nome Carbonex, de forma que o conteúdo em desenvolvimento estivesse permeado de significado. A validação dos instrumentos de aprendizagem desenvolvidos ocorreu por meio da aplicação da proposta pedagógica em duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental de duas Escolas da rede pública dos municípios de São Leopoldo e Gramado no Rio Grande do Sul/Brasil. Como resultados, foram coletados registros das produções dos alunos, sugestões e aprimoramentos feitos durante a utilização dos artefatos em sala de aula, o que se deu com base nas tecnologias digitais, na espiral da aprendizagem criativa,

e em entrevista com uma das docentes titular. Os objetivos foram alcançados, tendo em vista que os alunos demonstraram na prática que a vivência da espiral da aprendizagem criativa para explicar a estrutura atômica promoveu uma aprendizagem significativa para todos alunos. Ainda, as tecnologias digitais potencializaram o desenvolvimento do projeto e a construção dos artefatos.

Referências bibliográficas

Elicker, A. T., Barbosa, D. N. F. e Battistello, V. C. M. (2021). *Literacia Digital: diversidade e inclusão em sala de aula*. Cirkula.

Elicker, A. T., Barbosa, D. N. F. e Martins, R. L. (2022). A Creative Approach as a Teaching Proposal to Develop the Digital Literacy. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(6), 147–159. <https://ijer.net/index.php/ijer/article/view/3779>

Lucke, J. (1963). Some Thoughts concern Education. En *The works of John Locke* (a new edition corrected in ten volumes). Scentia Verlang Aalen.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. UNESCO.

Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso Editora.

Relatoría de mesa

Mesa 16. Eje 2: A. Procesos educativos mediados por TIC

Diego Villafañe

Universidad Nacional de Villa María

dvillafane@unvm.edu.ar

Privilegiando el diálogo antes que la modalidad exclusivamente expositiva, en la mesa 16 estuvieron presentes:

Pablo Toranzo (Conservatorio Superior de Música Felipe Boero y Universidad Nacional de Villa María); Taiane Acunha Escobar (Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana); Diego de Souza Moreira (Colégio Stella Matutina, Universidade Federal de Juiz de Fora); Débora Nice Ferrari Barbosa (Universidade Feevale).

Efectuadas las ponencias en los acotados tiempos pautados, se proponen las preguntas disparadoras transversales a todas las presentaciones. El objetivo es que cada ponente vincule el tema de su trabajo con las respuestas, desde la perspectiva que plantea.

En este sentido, algunos de los interrogantes que se propusieron ¿Cómo se conjugan teoría y práctica en su propuesta? ¿Cuál es el lugar de las nuevas tecnologías (TIC) en la experiencia de los procesos de aprendizaje? ¿Qué desafíos se vislumbran?

En tal sentido, si bien el diálogo estuvo centrado en las acciones particulares de las diversas experiencias, los puntos en común hacia las experiencias de aprendizajes con TIC y saberes emergentes de estudiantes se podrían sintetizar en:

La conjugación de teoría y práctica aparece como una instancia fundamental para proporcionar una experiencia de aprendizaje integral. La teoría proporciona el marco conceptual y el conocimiento fundamental, mientras que la práctica brinda la oportunidad de aplicar esos conceptos en situaciones del mundo real.

En las experiencias, se fomentó la participación activa de los estudiantes en actividades prácticas relacionadas con los conceptos teóricos. Esto puede incluir estudios de caso, proyectos, simulaciones y ejercicios prácticos. También el aprendizaje basado en problemas, donde los estudiantes se enfrentan a problemas del mundo real que requieren

la aplicación de la teoría aprendida para encontrar soluciones. Esto promueve la resolución y el pensamiento crítico.

Además, se destacó la importancia de los proyectos prácticos, incorporando actividades de laboratorio en los planes de estudios, para que los estudiantes puedan experimentar directamente los principios teóricos. Esto es especialmente efectivo en disciplinas científicas y técnicas.

En cuanto al lugar de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la experiencia de aprendizaje, las mismas desempeñan un papel crucial en la actualidad de cada una de las experiencias presentadas. Al identificar algunas de las formas en que las TIC se integraron, podemos destacar: empleo de recursos en línea, al utilizar plataformas, cursos virtuales y materiales multimedia para complementar la enseñanza teórica y proporcionar recursos adicionales; colaboración en línea, con el objeto de fomentar la colaboración a través de herramientas que permitan a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, discusiones y actividades, independientemente de su ubicación geográfica; simulaciones y realidad virtual, al emplear tecnologías de simulación para ofrecer experiencias prácticas inmersivas que complementen la enseñanza teórica; evaluación en línea, empleando herramientas para evaluar el progreso de los estudiantes, proporcionando retroalimentación inmediata y personalizada.

En suma, la integración de la teoría, la práctica y las TIC en la experiencia de aprendizaje crea un entorno educativo dinámico y adaptativo que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y les proporciona habilidades relevantes en la era digital.

Investigación

Projeto informação - educomunicação e saúde em infecções sexualmente transmissíveis e prevenção combinada

Taiane Acunha Escobar

Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana

taianeescobar.aluno@unipampa.edu.br

Luisa Zuravski

Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana

luisazuravski@unipampa.edu.br

Michel Mansur Machado

Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana

michelmachado@unipampa.edu.br

Intervenções de mediação tecnológicas podem ser utilizadas para a promoção da saúde como meio de difusão de conhecimentos, informações, orientações e, sobretudo, prevenção. A educomunicação, com foco na educação e comunicação em saúde, atua no processo de educar para o pleno exercício do cuidado e neste sentido, cabe ampliar teoricamente as discussões comuns, de modo a promover empoderamento, bem como estimular a produção de conteúdos com um foco educativo consciente sobre saúde (Machado, 2017). E são uma alternativa para desenvolver ações de educação permanente em saúde com a temática de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Prevenção Combinada. O presente projeto foi criado com o objetivo de desenvolver um produto educacional educ comunicativo baseado na Produção Midiática e Mediação Tecnológica, a partir da pergunta norteadora: Será que a educomunicação pode ser uma ferramenta útil na formação de profissionais de saúde na temática de IST? Sob essa perspectiva foi o desenvolvido e ofertado o produto educacional, denominado Curso “Informação”, que compõe o Projeto de Tese, “Educomunicação e saúde coletiva: Recursos digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem na área de saúde”, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa. A criação da identidade e da logomarca do curso foram as primeiras ações. Após, foram preparados os materiais para divulgação, inscrição, criação de e-mail e grupo de dúvidas no Whatsapp. As etapas de Produção Midiática e Mediação Tecnológica, iniciaram com a seleção da temática para os vídeos educacionais através do perfil dos inscritos referente às vulnerabilidades de orientações e as principais dúvidas sobre IST

e o Plano Municipal de Saúde 2022-2025 (Uruguiana, 2017). Os conteúdos de apoio foram editados na ferramenta on-line "Canva". A gravação e edição dos vídeos aconteceu na sala do Grupo de Pesquisa Conecta da Universidade Federal do Pampa Campus Uruguiana-RS - Brasil, em julho de 2022. O tipo de vídeo selecionado foi a vídeoaula e a plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle Unipampa foi escolhida para hospedar o curso. Os canais de comunicação do curso foram o Fórum "Tira-dúvidas", na plataforma virtual, o e-mail e o Whatsapp. Os requisitos para a conclusão do curso foram a frequência em 75% do curso e o preenchimento do formulário ao final. O público alvo apto a participar incluiu profissionais de saúde de formação superior e técnica do município de Uruguiana-RS, vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS), Estratégias de Saúde da Família (ESF), e demais serviços de saúde. Assim como estudantes dos cursos da saúde (níveis técnico e/ou superior) e interessados no tema. A pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA sob o número CAAE: 56697522.8.0000.5323. O produto educacional gerado foi o curso Informação – Curso de Formação Continuada em Infecções Sexualmente Transmissíveis e Prevenção Combinada, ofertado de maneira gratuita, autoinstrucional, assíncrono e online. Foi organizado em 12 módulos, com carga horária de 40 horas. Composto por vídeo aulas, PDFs e materiais complementares. Cada módulo abordou uma temática conceitual sobre os pontos mais relevantes: Programa Municipal IST/Aids, Hepatites virais e Tuberculose; Palavras-chave; Prevenção Combinada; Profilaxia Pós-Exposição; Profilaxia Pré-Exposição; Testes Rápidos HIV, Sífilis, Hepatites B e C; Laudos de testes rápidos; Relatórios de Testes rápidos; Diretrizes para notificações de agravos (HIV); Linha de Cuidado para pessoas vivendo com HIV/Aids e outras IST; Principais IST e, Adolescentes e Sexualidade. Foram desenvolvidas videoaulas de curta duração para facilitar o acesso para os profissionais de saúde. Recursos áudio visuais são ótimas ferramentas para auxiliar no processo de aprendizagem, porém existe o risco de ocorrer uma sobrecarga cognitiva, que prejudica a aprendizagem se o tempo de duração for inadequado (Bahia e da Silva, 2017; Ikeda et al. 2016). No Rio Grande do Sul, Uruguiana está entre os 15 municípios que concentram 70% das notificações de Aids e são considerados prioritários para enfrentamento à doença. Possui altos índices de sífilis adquirida, assim como outras IST. Diante deste cenário, os profissionais de saúde do SUS são fundamentais no enfrentamento das IST, uma vez que, estabelecem uma forte relação entre a comunidade e o sistema de atenção primária em saúde. Todavia, faz-se necessário a qualificação dos mesmos para atender, orientar e encaminhar aos cuidados, tecnologias de prevenção e para o tratamento. Portanto, o produto educacional desenvolvido foi destinado aos profissionais do SUS do Município de Uruguiana. Viabilizando um processo de capacitação para preparar profissionais de saúde por meio de tecnologias da informação e comunicação na área de educomunicação, através de uma relação participativa com uso de linguagens midiáticas, para, a partir daí, dar seguimento à educação entre pares.

Referencias bibliográficas

- Bahia, B., y Da Silva, A. A. R. L. (2017). Modelo de produção de vídeo didático para EaD. *RE-NOTE - Novas Tecnologias na Educação*, 15(1), 1-10. <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75116/42556>
- Ikeda, A. L. C., Cruz, F. B. J., Rosa, L. M., Anders, J. C., Radünz, V. y Fermo, V. C. (2016). Vídeo educativo na fase pré-transplante de células-tronco hematopoiéticas. *Revista da Enfermagem - UFSM*, 6(4), 507-17. <http://dx.doi.org/10.5902/2179769221520>
- Machado, A. D. S. (2017). Educomunicação e saúde coletiva: pensando a comunicação como princípio para saúde e cidadania. Em *Congreso Internacional de Comunicación en Salud*. Universidad Carlos III de Madrid. Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual. <http://hdl.handle.net/10016/2557>
- Uruguaiana. (2017). *Plano Municipal de Saúde. Secretaria Municipal de Saúde*. Prefeitura Municipal de Uruguaiana.

Experiencia

Song for Health / Canción por la salud

Pablo Toranzo

Conservatorio Superior de Música Felipe Boero y Universidad Nacional de Villa María

pablоторanzo27@gmail.com

Esta experiencia educativa se realizó durante los meses de mayo y junio de 2020, en medio de la pandemia mundial generada por el COVID19.

En ese momento, el sistema de salud nacional, como así también sus integrantes, pasaron de ser aplaudidos todas las noches a las 21hs, a de manera sorpresiva, "cuestionados" ... Sin dudas, el aislamiento, los extremos cuidados y el cambio de rutina generaron en cierta parte de la población, una actitud algo agresiva sobre todo contra los llamados "esenciales". En este particular contexto, me llega una invitación a participar en mi carácter de músico de "Song for health" (Canción para la Salud). Es una obra compuesta por Steven Verhelst. Un músico de nacionalidad Belga, que tuvo la idea de componer una canción, para dar gracias a todo el personal de salud, los que codo a codo se convirtieron en la primera línea defensiva contra un virus, que día a día, multiplicaba el número de víctimas fatales en todo el mundo.

Fue en ese momento que acepté la propuesta de grabar la canción, pero también compartir esta invitación con mis estudiantes del Conservatorio Superior de Música Felipe Boero de la ciudad de Villa María, Córdoba, Argentina.

Esta canción posee ciertas particularidades. Es de corta duración, aproximadamente 45 segundos, lo cual no es dato menor. Fue pensada para ser interpretada en diversos instrumentos. Se partió de un acompañamiento de piano, al que se le podrían agregar otros instrumentos solistas que realizaran la melodía principal. Entre estos instrumentos, se podían usar los pertenecientes a diversas familias: Cuerdas, Maderas, Metales; a los cuales podrían sumarse los más conocidos y usados: guitarra y piano. Además de la instrumentación que se podía usar en la interpretación de la canción, estaba la orquestación. Pensemos como punto de partida en un dúo, que podía convertirse en trío, cuarteto, quinteto, sexteto, etc. Todo esto la canción lo permitía, pero en términos terrenales, la sociedad seguía en aislamiento y comenzaban a aparecer en las redes sociales, las primeras grabaciones multi pantallas o de "video collage", aquellas en la que un solo músico, grababa varios instrumentos, voces y/o melodías y mediante un editor

de audio y video, que permitía ir superponiendo las grabaciones. Aparecieron muchos artistas de la escena local e internacional incursionando en esta nueva metodología y me pareció una buena iniciativa, que nosotros como músicos y estudiantes de música nos sumáramos a la propuesta de Steven.

Así es que comenzamos a abordar el estudio de la canción, definir qué versión o instrumentación elegiría cada uno y grabar. El proceso no fue sencillo. Muchos editores de grabación multi pantalla se ofrecían como “demos” u ofrecían su uso mediante un pago poco accesible. Allí es donde aparece la app “Acapella Maker”. Es una aplicación para dispositivos móviles que ofrece una plataforma para diseñar y crear videos con música. Tiene múltiples plantillas para comunicar una idea visual y sonora grabando y filmando distintas tomas que convergen en una pieza audiovisual. La aplicación, si bien tiene su versión paga, dispone de una versión libre y gratuita que permite grabar hasta un minuto... ¡sí un minuto! ... ¿recuerdan cuánto duraba la canción?... Exacto, es la herramienta que estábamos necesitando y la podíamos usar de manera gratuita.

Durante los meses de mayo, junio y julio de 2020, compartimos en las redes sociales y plataformas del Conservatorio una versión diferente de la canción, es decir, la canción es siempre la misma “Song for health”, pero interpretada por distintos estudiantes e instrumentos. Fueron un total de 22 versiones, a las que Steven Verhelst se ocupó de dejar un comentario en cada una de ellas mediante Facebook, red social que más utiliza el compositor.

El 29 de mayo se compartió en redes sociales la primera de las 22 versiones que se realizaron. Ese primer video en el que en su descripción decía:

El Conservatorio Superior de Música “Felipe Boero”, por iniciativa del Prof. Pablo Toranzo, se suma a la campaña de Agradecimiento a todas las personas del Sistema Médico de Salud. La canción Instrumental “Song for Health” (Canción por la Salud) fue creada por Steven Verhelst (Bélgica) para tal fin. En esta oportunidad interpreta Pablo Toranzo (Corno Francés).

La Comunidad Educativa del Conservatorio “Felipe Boero” agradece el constante esfuerzo que día a día realizan e invita a que nos sigamos cuidando entre todos y todas.

¡Compartí este video, a modo de agradecimiento, con algún personal del Sistema Médico de Salud! ¡Que llegue este mensaje!

¡Muchas Gracias!

Link del Primer Video compartido: <https://youtu.be/oBK1VEAIEP0>

Mediante esta iniciativa, se les propuso a los estudiantes: tocar en casa, grabarse, crear conciencia y sobre todo agradecer, ¡Todo eso junto no puede fallar!

Experiencia

Um mundo através das telas - Os estudantes e seus tempos em redes: uma análise crítica

Diego de Souza Moreira

Colégio Stella Matutina, Universidade Federal de Juiz de Fora

diegosouzamoreira88@gmail.com

Cassiano Caon Amorim

Universidade Federal de Juiz de Fora

Eliane Medeiros Borges

Universidade Federal de Juiz de Fora

O presente trabalho foi desenvolvido com estudantes de idade entre 13 e 16 anos, matriculados numa escola particular da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. A necessidade e o interesse no desenvolvimento deste trabalho advém com as múltiplas discussões sobre o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, assim como o propósito de desenvolvimento de uma educação crítica e criteriosa em mídias, considerando os tempos de imersão em diversos gadgets, smartphones e plataformas de mídias sociais. O advento e consolidação de novas tecnologias certamente ofereceram aos estudantes novas oportunidades significativas de se envolverem na criação de mídias. Diversas ferramentas e plataformas digitais transformam a forma de comunicação e expressão do indivíduo dentro com seus pares. Neste contexto há uma defesa pelo uso de mídias a fim de se produzir ações criativas. Diversos autores discutem sobre a “criatividade” dentro do universo de criação de mídias e em especial nas mídias sociais. A não definição de um significado de criatividade dentro das redes produziu muitos equívocos sobre seus usos em processos educativos, principalmente os escolares. Essa busca eufórica criativa nas mídias sociais, na maioria das vezes perde de vista a necessidade contínua de pensamento crítico sobre ações e práticas sobre os usos nas redes sociais. A ação prática desenvolvida foi dividida em etapas que foram organizadas de forma colaborativa: a primeira parte da ação foi o desenvolvimento teórico sobre como o cérebro humano se desenvolve na adolescência (faixa etária dos estudantes que desenvolveram a prática neste relato de experiência). Baseados em pesquisa mediada e com discussões sobre o tema com o grupo de estudantes, com ênfase em como o uso de tecnologias e não interação social presencial modifica o desenvolvimento cerebral; a segunda parte do desenvolvimento do tra-

balho é o que fundamenta o artigo. Os estudantes, após as discussões de conexões sociais - offlines e onlines -, sobre o impacto dos usos intensos no desenvolvimento cerebral e sobre como funciona a lógica capitalista das redes sociais - capitalismo de plataforma -, foram convidados a analisar e documentar seus tempos de uso de redes sociais em seus smartphones. Cada aluno buscou, dentro das configurações de seus aparelhos, o que se denomina, na maior parte deles, de "bem estar digital". Essa ferramenta dos smartphones possibilita obter as informações de como os estudantes usam seus tempos nas mídias sociais. Essa contabilidade em horas e minutos de uso é evidenciada por dia, por semana e por mês nos aparelhos, e ainda, discrimina os tempos de uso em cada aplicativo que foi acessado em celulares. Após as análises individuais e sua documentação referenciada em diversos conceitos e ferramentas matemáticas de estatística, dados, proporções e linguagens, os estudantes expuseram seus dados na forma de diversos gráficos (histogramas, setores circulares) e construíram um espaço colaborativo de discussões dentro de uma plataforma de mídia de informação de criação de websites. No website criado, os estudantes mediados pelo professor, destacaram de forma anônima, os dados de usos de tempos em redes sociais de alguns estudantes assim como apresentaram as conclusões e observações feitas por eles diante de seus usos. Além disso, por meio do website tem-se o intuito de divulgar os resultados e conclusões feitas pelos estudantes acerca da imersão no mundo online em contrapartida com uma vida offline e destacar as pesquisas científicas estudadas por eles na primeira parte da atividade. Incentivar os estudantes a documentar, analisar e refletir sobre seus usos da mídia é um passo fundamental no processo de valorizar ações de criatividade sem cerceamento, com foco em trazer o discurso crítico para sua ação prática e reflexiva. Apesar de uma sequência lógica aparentemente simples, isso passa a ser ainda mais ainda desafiador no caso da mídia e redes sociais, pois ela está intimamente inserida nas relações dos jovens com seus pares (followers). É urgente um debate que envolva a capacitação de docentes para o trabalho com estudantes considerando a necessidade de discussões de como e porque eles usam diferentes mídias sociais, aparelhos e plataformas para diferentes finalidades, e para se comunicar com diferentes públicos, e como isso muda o seu tempo e sua percepção de indivíduo no contexto de sociedade. Cabe destacar ainda que o desenvolvimento dessa proposta pedagógica não foi cercear ou "proteger" os estudantes contra riscos das redes sociais, ou ainda expor falsas ideologias ou conceitos não profundos acerca do tema sob o viés da ciência ou meramente celebrar a criatividade exacerbada difundida pelas mídias sociais. A atividade buscou valorizar a experiência e o conhecimento atual dos estudantes, mas também pretendeu desafiá-los por meio de debates mediados a buscar a construção de conclusões discutidas e referenciadas com materiais científicos previamente abordados.

Referencias bibliográficas

Buckingham, D. (2023). *Manifesto pela Educação Midiática*. Edições Sesc SP.

Han, B.C. (2022). *Não-Coisas: Reviravoltas do mundo da vida*. Editora Vozes.

Han, B.C. (2022). *Infocracia: Digitalização e a crise da democracia*. Editora Vozes.

Relatoría de mesa

Mesa 17. Eje 2: B. Prácticas docentes en contextos emergentes: nuevos roles / funciones, nuevos medios / escenarios

Mariana Belén Ocampo

Universidad Nacional de Villa María

mocampo@unvm.edu.ar

En la mesa, todos los ponentes reconocen la agudización de la crisis de modelos tradicionales-academicistas de la enseñanza, tanto en nivel superior como en nivel secundario. El contexto de la pandemia se dio de manera muy desafiante: hubo que pensar nuevas alternativas, nuevos modos de conexión y modos de establecer vínculos desde lo remoto con los estudiantes. La pandemia no hizo más que mostrar a toda la sociedad la crisis de los modelos hegemónicos que ya existían y este nuevo contexto planteó la necesidad de repensar el rol docente, un rol que va más allá de la exposición de saberes.

En cuanto a los desafíos y oportunidades que ofrecen la IA y otras tecnologías digitales para los aprendizajes, los expositores coinciden en la necesidad de cuestionar, de tener una visión crítica de estas herramientas, pues sostienen que por sí mismas no son válidas ni generan propuestas interesantes. Es el uso que se les da en el aula el que puede generar aprendizajes potentes. Una de las docentes narra su experiencia con la herramienta Character, por medio de la cual se personifica a Marie Curie; los estudiantes realizan preguntas que la computadora responde como si fuese la científica y los estudiantes son los responsables de verificar la información con fuentes confiables señaladas por la docente. De este modo, además de aprender a usar herramientas digitales y un contenido particular, la profesora enseña a contrastar fuentes, a reflexionar críticamente, a trabajar a partir del error.

A partir de esta intervención, se señala en la mesa que las herramientas son las que están a disposición de los docentes y de los estudiantes. Negar su uso es contraproducente porque forman parte del contexto real y social en el que se mueven los estudiantes. En función de esto, cada uno de los expositores manifiesta la utilidad que han tenido las herramientas digitales en sus prácticas docentes:

Leticia Concha remarca la relevancia del empleo de la plataforma digital en su trabajo

como profesora novel; cómo la virtualidad potenció nuevas formas de vinculación con sus estudiantes en el contexto de la pandemia.

Macarena Uría, a partir de la incursión por la plataforma Character, logró cotejar la información de esta base de datos más novedosa con fuentes tradicionales como lo son los libros.

Con Marcelo Alcoba conocimos el proceso de reconstrucción del aula de Química de la carrera de Ingeniería Mecánica a partir del interés particular de los estudiantes de primer año: los automotores. En función de este interés se reestructuró el dictado de la materia apelando a recursos como Padlet o Google Drive.

Paula Fernández y Paola Ré, de la carrera de Bibliotecología del IESCER, plantean los grandes desafíos a los que se enfrentan a partir de los cambios ministeriales que se han impuesto a la carrera; en la actualidad se dicta bajo la modalidad combinada, lo que implica un manejo cabal de recursos tecnológicos y una gestión consciente de este aspecto, tanto a nivel del estudiantado, como de los docentes y de la institución.

Se cierra la mesa expresando el acuerdo de que resulta fundamental apelar a lo humano en la educación, a aquello que no puede brindar la IA, aquello que hace tan artesanal al trabajo docente.

Experiencia

Rupturas / continuidades en las prácticas docentes durante la pandemia

Leticia Concha

Universidad Nacional de Río Cuarto

leti_c95@hotmail.com

La pandemia del COVID-19 ha impactado profundamente en el ámbito educativo, dando lugar a la hibridación de modos de enseñanza que combinan lo presencial y lo virtual. Dentro del marco del Eje 2: "Hibridación de modalidades de enseñanza en prácticas docentes en contextos emergentes: nuevos roles y funciones, nuevos medios y escenarios", este resumen presenta la experiencia de una novela docente durante la pandemia, destacando los desafíos y oportunidades que se presentó en la adaptación a este nuevo paradigma educativo.

Desde una perspectiva que considera la educación como un recurso compartido por la sociedad en su conjunto, recae sobre los Estados la responsabilidad primordial de garantizar la disponibilidad y el dominio de las tecnologías digitales. Esto se erige como un requisito esencial para cimentar proyectos democráticos caracterizados por la inclusión y la equidad social para todos los miembros de la comunidad. Un enfoque que deseamos resaltar reside en la revalorización del papel que desempeñan las tecnologías y la cultura digital desde su perspectiva pedagógica. Así, surge un nuevo panorama propicio para la reevaluación y modernización de las estrategias educativas, más allá de la coyuntura actual de educación a distancia impuesta por situaciones de emergencia (Lugo y Loíacono, 2020).

El cambio abrupto hacia el aprendizaje híbrido y remoto planteó desafíos significativos para este docente novato, quien se vio enfrentada a la tarea de establecer una conexión significativa con sus estudiantes en entornos tanto físicos como virtuales.

En este mismo orden de ideas, se puede retomar algunas de las estrategias que se llevaron a cabo, que tan bien las menciona la autora con basta trayectoria en la temática Mariana Maggio (2020): "La bibliografía digitalizada es acompañada con guías de lectura; los videos que se introducen son explicativos de los textos; los foros priman como solución para sostener la interacción y las tareas están dedicadas, en general, a

favorecer la comprensión y la aplicación de los contenidos. Se imitan en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad”(Maggio,2022,pp.116).

La colaboración y comunicación efectiva con otros docentes, tanto novatos como experimentados, se basan en pilares fundamentales para afrontar la situación. Mediante el intercambio de experiencias y el desarrollo conjunto de estrategias didácticas y pedagógicas.

Asimismo, la evaluación y la retroalimentación en un entorno híbrido representaron desafíos adicionales. La adaptación de los métodos de evaluación, la consideración de la equidad educativa y la justicia, y la promoción de la autoevaluación y la reflexión se refirió en elementos clave para poder realizar los ajustes necesarios, teniendo en cuenta que en el 2020 fue una educación de emergencia, no un contexto armado con la finalidad de enseñar a distancia que se enmarca en otras políticas educativas de base que permiten y generan el contexto y los recursos necesarios.

En este contexto, adquiere relevancia retomar los principios de las prácticas pedagógicas de emergencia, debido a que pueden representar una oportunidad para reevaluar modelos, establecer nuevas condiciones e imaginar una escuela transformada. En este escenario, las tecnologías desempeñarán un papel crucial al maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos, asegurando así el derecho a una educación de calidad para los sujetos que habitan los espacios educativos formales (Lugo y Loíacono,2020).

El desafío clave radica en cómo enfrentar lo que se avecina, reconociendo que representa una oportunidad inesperada y sin precedentes para redefinir la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario, otorgándoles un significado acorde a los tiempos actuales (Maggio,2018 y 2020). Continúo reflexionando detenidamente mientras considera las palabras de Alba (2020), quien sostiene que es imperativo que avancemos con rapidez desde el ámbito educativo hacia la edificación de una nueva era para la humanidad. Queda por determinar cuáles son las acciones urgentes que deben emprenderse, incluyendo la formulación de nuevas definiciones pedagógico-didácticas, ya que lo que estamos experimentando podría ser una transformación irreversible.

En conclusión, la experiencia como docente novato durante la pandemia, en el marco de la hibridación de modalidades de enseñanza, ha sido un proceso desafiante pero enriquecedor. La empatía, el apoyo mutuo y la búsqueda constante de innovación se demostraron en fundamentos esenciales para superar las dificultades y lograr un aprendizaje significativo en un entorno educativo en cambio constante. A través de esta

experiencia, el docente novato ha fortalecido su práctica pedagógica y ha desarrollado habilidades resilientes que sin duda lo acompañarán a lo largo de su carrera educativa en estos nuevos medios y escenarios emergentes.

Referencias bibliográficas

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de CoVId-19. Futuro incierto. En *IISUE Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). UNAM.

Lugo, M. T. y Loíacono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, 3(1). <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Experiencia

Bibliotecología combinada

Paula Fernandez

Universidad Nacional de Villa María

paufern@biblioteca.unvm.edu.ar

Paola Re

Inescer

inescercoordinacion1098@gmail.com

Las bibliotecas siempre fueron espacios donde la diversidad de formatos y soportes convivieron desde sus orígenes, ser híbridas, combinadas, inclusivas, diversas, es parte de su génesis, pero no se pensaba la enseñanza de la disciplina de otro modo que no fuera el tradicional.

A partir de 2021 y gracias a la emergencia de 2020, se replanteó, como casi toda la educación superior, desde otro lugar. Una disciplina que no había sido planteada a distancia desde sus orígenes, se vio afectada y es posible que salga airosa luego de las modificaciones propias, desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

El trabajo se abordará desde 3 ejes: Como estudiante, y a partir de la experiencia de cursar la primer cohorte presencial mediada por tecnología de la Tecnicatura superior en bibliotecología que dictó la Biblioteca Nacional; como docentes, considerando la experiencia de la modalidad híbrida a partir de la experiencia como tal de ambas autoras en la Tecnicatura superior en bibliotecología con orientación socioeducativa que se dicta en el INESCER y finalmente, analizando las modificaciones necesarias que se realizaron desde el modo de dictar los contenidos y garantizar el aprendizaje. Es importante destacar que

La educación combinada desde el punto de vista del alumno

Para abordar este tema, se volverá sobre lo planteado por Viñas (2021), donde haremos hincapié en las modificaciones que debieron afrontar los estudiantes, incorporando tecnología, aprendiendo a emplear y aprovechar al máximo sus posibilidades como también, analizando como manifiestan haber cambiado sus hábitos de estudio, no solo desde el modo de aprehender conocimientos, sino desde la manera de vincularse para mantener el interés por lo que se está aprendiendo desde lo emocional, según afirma BisquerraAncira (2011).

Así mismo, se realizará una pequeña observación de lo que implica para alumnos adultos con responsabilidades, el cursado de una carrera híbrida y como asumen esa nueva responsabilidad.

La educación combinada desde el punto de vista docente

Los docentes nos encontramos frente a un escenario poco pensado previo a 2020. El desafío fue importante pero la capacidad de adaptación posibilitó que nuestro rol tenga un cambio del cual salió fortalecido pensando en la educación para adultos. El modelo de docente catedrático estaba en crisis desde hacía varios años, pero no había sido posible el cambio de paradigma en algunos espacios. La crisis provocó que la totalidad se viera forzada a re-pensar sus prácticas docentes y adecuarlas a las nuevas circunstancias.

Hirnas (2021) señala que “no solo se han visto desafiados por el uso de las nuevas tecnologías, de las redes sociales y su apropiación en función de lo educativo, sino también por diseñar materiales de enseñanza que prescindan de la mediación docente, que estén contextualizados al ámbito familiar, a la diversidad de estudiantes, que consideren la ausencia de recursos tecnológicos, de materiales de aprendizaje y las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran los niños”

El dictado de clases en la educación superior, implica su vez, la contemplación de la situación casi personalizada de cada uno de nuestros alumnos -adultos y con responsabilidades-, para poder contenerlos y garantizar la permanencia.

La educación combinada desde el punto de vista institucional

Los desafíos institucionales se habían afrontado desde muchos años atrás, anticipando una situación no imaginada, pero reviendo nuevos escenarios del proceso de enseñanza aprendizaje. La institución donde se dicta la Tecnicatura Superior en Bibliotecología con Orientación socioeducativa, era testigo del cambio que significó el ISEP para impartir diversas carreras.

Ahora, promover el cambio arbitrario para con los docentes y alumnos que venían acostumbrados a otra modalidad y poder gestionar los cambios sin despreocuparse por la calidad de la carrera que se imparte fue otro desafío.

La modalidad híbrida, implica clases sincrónicas mediadas por tecnología, clases asincrónicas y clases presenciales. Administrar esos horarios y espacios y poder motivar al cambio a los docentes existentes es el desafío actual.

Referencias bibliográficas

- Educaweb. (S/F). Cómo influyen las emociones en el aprendizaje. <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/como-influyen-emociones-aprendizaje/>
- Hirnas, C. (2021). *Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores: Reflexiones educativas en las jornadas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir” (2019-2021)*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/InformeReflexionesEducativas-V02.pdf>
- Poblete, P. (2020). *El rol docente en tiempos de pandemia*. <https://www.uahurtado.cl/el-rol-docente-en-tiempos-de-pandemia/>
- Revista Colegio. (S/F). Educar en la pandemia: la transformación del rol docente. *Revista Colegio*. <https://revistacolegio.com/educar-en-la-pandemia-la-transformacion-del-rol-docente/>

Innovación

Reformulando el espacio áulico. Nuevas prácticas para abordar química en Ingeniería Mecánica

Martin Federico Broglia

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto

mbroglia@ing.unrc.edu.ar

Marcelo Patricio Alcoba

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto

malcoba@ing.unrc.edu.ar

Javier Toledo Arana

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto

jtoledoarana@ing.unrc.edu.ar

La presentación responde al formato proyecto de innovación pedagógica y corresponde a un Trabajo Final Integrador aprobado en febrero del 2023 para cumplimentar la acreditación de la de la Diplomatura Superior en Enseñanza de Prácticas Experimentales en Ciencias, de la Facultad de Ciencias Exactas, Fisicoquímicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

La propuesta ofrece alternativas al uso conservador del aula universitaria como espacio físico tradicional de aprendizaje en el marco de la Asignatura Química, Primer Año, 1er. cuatrimestre del Plan de Estudios de la carrera Ingeniería Mecánica de la Facultad de Ingeniería de la UNRC, cuyo programa está diseñado con el propósito de que el estudiante interprete el comportamiento de la materia desde la perspectiva de los materiales de uso habitual en Ingeniería y le brinde herramientas para facilitar su diseño, posibilidades de procesamiento y/o selección. La situación también contempla el desinterés manifiesto de los estudiantes por aprender Química, desde un posicionamiento que reniega el aporte de la disciplina al desarrollo profesional.

Al revisar las prácticas educativas se reconoce la posibilidad de atender las nuevas perspectivas de los Planes de estudio en Ingeniería, en los que se contempla el desarrollo de un curriculum por competencias, entendidas como "capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver

situaciones profesionales” (CONFEDI, 2014). Simultáneamente, el proyecto capitaliza la experiencia atravesada por la pandemia durante el período académico 2020/21, contemplando la incorporación de:

a) Las TIC con nuevos modos de interacción en el que estudiantes y docentes trabajan colaborativamente (Isla Torres, 2017).

b) El “laboratorio extendido” desde la implementación sinérgica y didáctica de distintos modos de realizar actividades experimentales para generar máximos aprendizajes (Idoyaga, 2022).

Estos recursos didácticos, se constituyen en fundamentos para incorporar dos propuestas complementarias que nutrirán el desarrollo de la asignatura aportando al desarrollo de competencias transversales -desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo, comunicarse con efectividad y aprender en forma continua y autónoma-, a saber:

1. Trabajo integrador: grupos de cuatro integrantes, seleccionan y analizan un material de uso ingenieril relacionado con el perfil de la Ingeniería Mecánica a partir de los contenidos abordados durante todo el cuatrimestre.

Un documento compartido en GOOGLE DRIVE, que incluye a un docente del equipo de cátedra, posibilita un trabajo colaborativo con acompañamiento y orientación permanente en los que se registran avances y se percibe como los estudiantes construyen el dominio de los contenidos disciplinares y los integran transversalmente.

Un Muro PADDLET, con actividades programadas para la socialización de los avances, oficia de foro de intercambio y comunicación entre todo el grupo clase.

Un informe escrito y un video, como producción del recorrido, ponen en acción distintos modos de comunicar el contenido.

2. Prácticas experimentales domiciliarias complementarias del laboratorio de química, en las que los estudiantes asumen la construcción del proceso de aprendizaje, a través del uso de simulaciones basadas en investigaciones educativas extensivas. La propuesta mantiene el carácter experimental y vivencial sin recurrir a usar material manipulativo o asistir a un laboratorio físico, facilita la comprensión de los contenidos al presentarlos de forma muy visual, dispone de recursos experimentales que complementan la propuesta teórica e incorpora recursos que despiertan la curiosidad y motivación con una participación activa.

La producción de informes que incluyen estrategias colaborativas, da cuenta de las

prácticas desarrolladas, la comprensión de los procesos cognitivos transitados y los modos de comunicar ciencias.

Desde el rol docente se asume un doble desafío: abordar los contenidos curriculares de la materia revisando el modo de enseñar, reflexionar y acompañar sobre los mismos, y propiciar simultáneamente la integración considerando la "individualidad" de nuestros estudiantes tal que puedan apropiarse de la articulación de los contenidos construyendo sentidos en un proceso que requiere ajustes atendiendo a las particularidades del grupo. (Gómez Ávila, 2018).

El proyecto busca darle un sentido contextual profesional a los contenidos de la asignatura desde la perspectiva de las competencias, y habilita otros espacios de encuentro e intercambio que generan cruces y vinculaciones, para motivar al estudiante a descubrir, experimentar, manipular, elaborar hipótesis, extraer conclusiones de las actividades planteadas, comunicar, trabajar colaborativamente y de manera autónoma y optimizar el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

CONFEDI, Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. (2014). *Competencias en Ingeniería*.

Gómez Ávila, P. M. (2018). Situación actual de integración de contenidos en primer año de la carrera de ingeniería informática ROCA. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 14(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759632>

Idoyaga I., Nahuel Moya C., Montero-Miranda E., Sánchez-Brenes R., Maeyoshimoto J. E., Arguedas Matarrita C. (2022). El Laboratorio Remoto de Validación Ácido-Base en un Curso de Química en la Universidad. *Conference: XI Congreso Internacional ATICA202*.

Islas Torres, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-876. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>

Experiencia

Charlando con Marie en la era digital: Una exploración de la IA desde la enseñanza de las ciencias

Macarena Uría

Escuela Superior El Nacional

macarenauria29@gmail.com

Durante un proyecto de investigación, los estudiantes de 4NA se sumergieron en la vida y obra de Marie Curie, utilizando una IA llamada "Character" para simular conversaciones con la científica. La investigación se desarrolló de abril a julio de 2023, con el propósito de explorar la precisión y coherencia de la inteligencia artificial en la educación científica.

Desde el principio, los estudiantes demostraron un gran interés en la inteligencia artificial y su aplicación en la educación científica. Se diseñaron preguntas desafiantes para el chatbot, basadas en el libro "El rayo azul (Marie Curie, descubridora del Radio)" de Vicente Muñoz Puelles. Para mantener un registro detallado de los avances, retrocesos y resultados, se utilizó una bitácora de trabajo.

Sin embargo, surgieron desafíos y discrepancias en las respuestas proporcionadas por el chatbot. Algunas no coincidían con la información conocida sobre Marie Curie. Para resolver esto, los estudiantes revisaron fuentes y buscaron información adicional para corroborar los datos. Incluso se contó con la ayuda del profesor de historia de la escuela para evaluar la precisión histórica de las respuestas.

Durante el proyecto, también surgieron desacuerdos en cuanto a la coherencia de las respuestas del chatbot. Se propuso una codificación numérica para categorizar la coherencia, lo que permitió un análisis más profundo de los resultados. Los estudiantes trabajaron en equipos y asumieron roles activos para representar gráficamente la distribución de la coherencia y precisión de las respuestas.

En la elaboración del poster científico, los estudiantes trabajaron colaborativamente para comunicar efectivamente los resultados de su investigación. Tuvieron autonomía en el diseño y disposición de la información, recibiendo sugerencias para mejorar su presentación visual en la feria de ciencias.

El proyecto permitió a los estudiantes desarrollar capacidades de investigación y resolución de problemas, al mismo tiempo que se sumergían en la historia de Marie Curie. Aprendieron la importancia de la investigación rigurosa, la verificación de información y el trabajo en equipo, fortaleciendo su autonomía y capacidad para tomar decisiones. Fue una experiencia enriquecedora que estimuló su curiosidad por la ciencia y por la inteligencia artificial.

El proyecto “Charlando con Marie en la era digital” mostró el potencial de la inteligencia artificial en la educación. Aunque se identificaron desafíos en la coherencia de las respuestas, se destacó la importancia de la investigación rigurosa y la colaboración para potenciar el pensamiento crítico. Esta experiencia fortaleció las capacidades de los estudiantes y les permitió explorar el legado de Marie Curie de una manera innovadora y motivadora.

Referencias bibliográficas

- González-Videgaray, M., y Romero-Ruiz, R. (2022). Inteligencia Artificial En Educación: De Usuarios Pasivos a Creadores Críticos. *Figuras*, 1(4), 48-58. <https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2022.4.1.243>
- Novomisky, S. y Bernardo, N. (2023). *Clase Nro. 1: Principales características de la IA como problema para la AMI. Alfabetización mediática e informacional en la era de la inteligencia artificial (IA)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Novomisky, S. y Bernardo, N. (2023). *Clase 2: Introducción a la perspectiva de la alfabetización mediática. Alfabetización mediática e informacional en la era de la inteligencia artificial (IA)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Novomisky, S y Zuarzo, N. [Instituto Nacional de Formación Docente]. (2023, Mayo 12). Desafíos de la inteligencia artificial para repensar la alfabetización mediática [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=EYxzpX51Lao>

MESAS VIRTUALES

Mesa 1. Eje 1. A: Prácticas / experiencias de formación

Romina Andrea Bosio

Universidad Nacional de Villa María

rominaabosio@gmail.com

Las ponencias presentadas en la mesa virtual 1. Eje 1 “prácticas y experiencias de formación” prestan especial importancia en la investigación sobre experiencias de prácticas pedagógicas situadas desde diferentes campos disciplinares. Desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, precisamente de la Facultad de Ciencias Exactas, se plantea una nueva mirada hacia la enseñanza experimental de las ciencias, con el propósito de superar la visión tradicionalista que propone como herramienta indiscutible la práctica en laboratorios. La experiencia promueve enfoques didácticos y epistemológicos actualizados que promuevan la creatividad, la imaginación y superen modelos de aprendizaje tradicionales.

Desde la Universidad Nacional de La Pampa, se investiga la experiencia pedagógica propuesta desde el campo disciplinar de la informática, se trata de un taller para enseñar y aprender computación, destinado al nivel secundario. El foco es el desarrollo de la capacidad de conocimiento informático y la reflexión sobre el espacio democrático que pueden tener los adolescentes al no ser sólo consumidores de la tecnología si no también creadores.

También, desde la Universidad Nacional de Córdoba se demuestra una propuesta pedagógica derivada desde la lingüística constatativa para el trabajo áulico universitario desde la modalidad de enseñanza entre el español y el inglés. Precisamente, el foco es la enseñanza de la morfología y la fonología de la lengua inglesa sostenida desde la lengua materna (español), los autores sostienen que esta propuesta podría colaborar para que los y las estudiantes puedan vincular el conocimiento con otros espacios propios de la carrera.

Por otro lado, desde la Universidad del Salvador, se propone una investigación sobre el rol de los coformadores en las prácticas de formación docente. Determina que se trata de un rol importante para el desarrollo de la formación y que muchas veces su función

se encuentra desdibujada. Por otro lado, argumenta que, para fortalecer el sistema educativo, es crucial establecer un marco normativo que defina el papel del coformador, brindando directrices claras, capacitación y apoyo continuo. Este reconocimiento no solo beneficiaría a los coformadores al proporcionar claridad y dirección en sus roles, sino que también asegurará una formación más consistente y de alta calidad para los futuros docentes.

La última ponencia estudia la Experiencia de teoría y práctica desde el espacio curricular Metodología de la investigación, que tiene como característica la densidad teórica. Se sitúa sobre un análisis de caso de una realidad circundante, que pone en juego la experiencia situada con relación a la teoría.

En cuanto a los puntos de diálogos comunes se potenció la importancia de seguir construyendo prácticas pedagógicas que permitan la innovación en la educación desde diferentes campos disciplinares.

Experiencia

Enseñar / aprender computación. Utilización de Raspberr/ Pi / AppInventor

Leandro Castro

Universidad Nacional de La Pampa

castro.leandro@exactas.unlpam.edu.ar

Oscar Testa

Universidad Nacional de La Pampa

otesta@gmail.com

Ruben Pizarro

Universidad Nacional de La Pampa

rubenpizarro71@gmail.com

En el marco del proyecto de investigación “Coordinación de dispositivos de IoT para resolver problemas específicos de la distribución de energía eléctrica” y como docentes del Profesorado en Computación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa, implementamos el taller “Software y hardware libre para enseñar y aprender computación”. El mismo estuvo destinado a estudiantes del Colegio Secundario “Paulo Freire”, de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa, siendo optativa su participación. Se registró la inscripción de 10 estudiantes de entre 13 y 14 años de edad. Además de los recursos previstos para el taller, se contó con la disposición del piso tecnológico (accesspoint, UPS, servidor escolar, switch y racks), monitores, proyector, netbooks y tablets propias de la institución escolar.

Con el objetivo de que las y los asistentes pudieran interactuar con un equipo novedoso, se comenzó las clases utilizando Raspberry Pi, reconociendo cada una de sus partes y realizando las conexiones necesarias de los accesorios como el mouse, teclado, monitor y la tarjeta SD. Este es un ordenador de placa reducida, pensado para la enseñanza de ciencias de la computación en las escuelas. Al disponer de esta mini computadora contamos con las mismas prestaciones que nos brinda una PC o notebook para los usos cotidianos, pero a un costo mucho menor. Como principal característica esta placa, Raspberry Pi, cuenta con pines GPIO (General Purpose Input/Output), es decir, un sistema de E/S de uso general. Estos pines dan la posibilidad de interactuar con nuestro entorno gracias a la ayuda de sensores y actuadores.

Existe una gran variedad de sistemas operativos que se pueden instalar en el ordenador, facilitando de esta manera la interacción dispositivo - persona, ya que cuenta con ventanas, iconos y sonido.

La Raspberry Pi nos permite replicar o crear proyectos, abordando desde un lugar diferente los contenidos en el aula, convirtiéndose en un excelente banco de prueba para proyectos institucionales, creando prototipos, servidores caseros, pequeños desarrollos tecnológicos, entre otros.

En Argentina, a partir de la Resolución CFE N° 343/18 los saberes como educación digital, programación y robótica comienzan a ser obligatorios en todo el país. Es así que dicho dispositivo se presenta como un elemento propicio para poder abordar estos saberes y generar experiencias de aprendizaje tanto para docentes como estudiantes relacionadas con ciencias de la computación.

Ante la posibilidad de programar la Raspberry Pi a través de la utilización de los pines GPIO con Scratch e interactuar con diferentes sensores y actuadores, las y los asistentes al curso manifestaron gran interés en la mayoría de los casos, aunque la comprensión de las propuestas por parte de los estudiantes fue dispar, las actividades se pudieron desarrollar con gran participación de los mismos.

Otra de las propuestas abordadas durante el taller fue desarrollar aplicaciones en App Inventor. Según se indica en el sitio de MIT, App Inventor es un entorno de programación visual e intuitivo que permite crear aplicaciones completamente funcionales para teléfonos Android, iPhones y tabletas Android/iOS. Esta herramienta basada en bloques facilita la creación de aplicaciones complejas y de alto impacto en menos tiempo que en otros entornos de programación. Este proyecto busca democratizar el desarrollo de software al empoderar a todas las personas, especialmente a jóvenes, para pasar del consumo de tecnología a la creación de tecnología. Los programas basados en bloques inspiran el empoderamiento intelectual y creativo. App Inventor genera para que las personas jóvenes marquen la diferencia, una forma de lograr un impacto social de gran valor para las comunidades que integran.

Con la utilización del hardware y del software mencionado, las y los estudiantes del taller mostraron motivación por completar las actividades y gran creatividad al momento de aportar nuevas variantes a las propuestas desarrolladas. Además de los objetivos propios del taller se logró que las y los estudiantes puedan conocer los conceptos básicos de programación e incursionar en actividades vinculadas a la robótica. Como hemos mencionado, interactuar con los datos que brindan diferentes sensores, como así también la posibilidad de modificar el estado de leds genera una gran motivación en las y los

estudiantes que se ve potenciada con la posibilidad de crear diferentes aplicaciones en App Inventor que entre otras cosas le permitirían acceder a las Raspberry Pi utilizando un teléfono inteligente.

Instancias como la de este taller constituye una gran oportunidad para que jóvenes estudiantes conozcan la existencia de estos dispositivos y programas, cuyo aprendizaje y utilización no está obstaculizada por altos costos, sino por el contrario son de fácil acceso. Pueden de esta forma descubrir su vocación e interés por el desarrollo de la programación y la robótica.

Referencias bibliográficas

Appinventor.mit.edu. (s/f). MIT App Inventor [Página Web] <http://appinventor.mit.edu/about-us>

Fábregas, F. (2019). *Aprender Raspberry Pi 4 con 100 ejercicios prácticos*. Editorial Marcombo S.L.

López Moreno, G. y Pluas Arriaga, J. (2019). *Elaboración de un modelo de aprendizaje en la asignatura de programación de enseñanza media con el uso de la tarjeta Raspberry Pi*. Editorial Universidad de Guayaquil Facultad de Ciencias Administrativas. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/44418>

Raspberry Pi hardware. (s/f). GPIO and the 40-pin Header. *Raspberry Pi* [Página Web] <https://www.raspberrypi.com/documentation/computers/raspberry-pi.html#gpio-and-the-40-pin-header> [2023]

Resolución CFE N. 343/18, Pub. L. No. 343 (2018). Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_343_18_0.pdf

Experiencia

Huerta, flores / ambiente

Fernanda Santana Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

f3rnandasantana@gmail.com

Franciely Lorenzon Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

francielylorenzonz@gmail.com

Maria das Graças Ferreira Lobino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

doutoradograca@gmail.com

La acción descrita en este texto busca, a través de un método investigativo, explorar las relaciones entre las flores y los seres humanos, el sistema reproductivo de las plantas y otras conexiones con la sociedad, como los cambios científicos y sociales a lo largo del tiempo.

Así, este relato de experiencia tiene como objetivo divulgar un taller, titulado "Huerta, flores y medio ambiente", realizado en el proyecto de extensión de IFES, titulado "Laboratório Vivo". Formando así personas que sean capaces de desarrollar prácticas contemporáneas, socioambientales, contextualizadas y generadoras de conocimiento.

La estrategia didáctica utilizada sigue un enfoque deductivo, que parte de lo general a lo particular, estimulando la comprensión de los contenidos abordados. Profundizamos en el área de la botánica, utilizando la fisiología vegetal como punto de partida para discutir la sexualidad humana, estableciendo relaciones entre los reinos Plantae y Animalia, con el objetivo de abordar también cuestiones socioambientales.

La metodología adoptada se basa en los tres momentos pedagógicos, propuestos por Delizoicov, Angotti y Pernambuco (2002), que orientan el abordaje en el aula de temas previamente definidos. Estos tres momentos comprenden: problematización inicial, organización del conocimiento y aplicación del conocimiento.

Inicialmente, seleccionamos los siguientes puntos:

1. Contextualización: Presentación de los objetivos del taller y exploración de la relación entre el sistema reproductivo de las plantas y el humano.

2. Enfoque CTS/CTSA: Explicación de los principios del enfoque que integra ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente, destacando la importancia de comprender las interacciones entre estos aspectos.

3. Importancia de las flores: Exploración del papel de las flores en las plantas, su papel en la reproducción y su relevancia para el medio ambiente. Destaca por la diversidad de formas, colores y el papel de las abejas y otros polinizadores.

4. El uso de las flores por el hombre: Presentación de la historia cultural y simbólica de las flores a lo largo del tiempo, incluyendo su uso en ceremonias, decoración y expresiones artísticas.

5. Abordaje de la sexualidad: Discusión abierta e incluyente sobre la sexualidad humana, relacionándola con el sistema reproductivo de las plantas y enfatizando la diversidad de expresiones e identidades.

6. Estudios de casos y análisis crítico: Análisis de situaciones reales que involucren temas relacionados con la sexualidad, como la polinización de plantas y la reproducción humana. Estimulación de la reflexión crítica sobre las diferentes perspectivas y valores implicados.

7. Actividades prácticas: Realización de actividades prácticas, como observación de flores, identificación de estructuras reproductivas, comparación de especies y discusiones en grupo.

8. Cierre y resumen: Resumen de los puntos principales discutidos en el taller, fomentando la reflexión individual y colectiva sobre la importancia de la relación entre los sistemas reproductivos de plantas y humanos, así como el papel crítico que cada participante puede jugar en relación con estos temas.

Después de definir el formato de aplicación y comprender las preguntas presentadas, la aplicación y los resultados fueron los siguientes:

Problematización inicial:

Durante este paso, se invitó a los participantes a observar diferentes especies de flores y plantear preguntas sobre sus partes y estructuras. Se hicieron preguntas como: "¿Cuáles son las partes principales de una flor?"; "¿Cuál es la función de cada parte de la flor?"; "¿Hay similitudes entre las estructuras de las flores y el cuerpo humano?". La propuesta fue despertar la curiosidad y motivar una mayor exploración del tema.

Organización del conocimiento:

En esta fase se presentó información sobre las partes y estructuras de las flores, así como sus asociaciones con los humanos. Los participantes aprendieron sobre el pistilo, estambres, pétalos, sépalos y otras características de las flores, relacionándolas con los órganos reproductivos humanos. Se destacaron posibles asociaciones simbólicas entre flores y órganos reproductores, como la similitud entre la forma de una flor y el útero humano.

Aplicación práctica:

Los participantes analizaron flores, identificaron sus partes y estructuras y exploraron asociaciones con humanos. Discutieron el papel de los pétalos en la atracción de polinizadores y establecieron paralelismos con la atracción sexual humana. También se realizaron discusiones grupales sobre las asociaciones y símbolos atribuidos a las flores y al cuerpo humano.

A lo largo del taller se enfatizó la importancia de considerar las diferentes perspectivas y valores involucrados en las asociaciones entre flores y seres humanos. Haciendo libre la expresión de opiniones, respetando la diversidad de pensamientos y promoviendo el diálogo abierto. Al final del taller, los participantes pudieron sintetizar los conocimientos adquiridos.

Referencia bibliográfica

Delizoicov, D., Angotti, J. A., y Pernambuco, M. M. C. A. (2002). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. Cortez.

Experiencia

Formación docente en la enseñanza de ciencias naturales: propuesta / sentidos construidos

Graciela Lecumberry

Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.
Universidad Nacional de Río Cuarto

glecumberry@exa.unrc.edu.ar

Carola Astudillo

Departamento de Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto

castudillo@exa.unrc.edu.ar

Isabel Pastorino

Departamento de Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto

ipastorino@exa.unrc.edu.ar

El cierre de un trayecto de formación docente en ciencias naturales es un momento de balances e identificación de los sentidos construidos por las/os protagonistas, profesoras/es del Nivel Secundario y Superior. En esta comunicación presentaremos una breve caracterización de la Diplomatura Superior en Enseñanza de las Prácticas Experimentales en Ciencias (Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto) y recuperaremos, además, las valoraciones de las/os docentes que cursaron la segunda cohorte.

La diplomatura tuvo como principal propósito problematizar concepciones y prácticas en torno a las actividades experimentales en la enseñanza, y ofrecer aportes teóricos y metodológicos para pensar nuevas propuestas educativas desde modelos más acordes con las perspectivas didácticas y epistemológicas actuales, en vistas a: a) superar visiones de aprendizaje por descubrimiento tradicionalmente asociadas a tareas de laboratorio escolar; b) trascender modelos inductivistas sobre la naturaleza de la investigación científica; c) recuperar el papel de la creatividad y la imaginación en las prácticas experimentales; y d) revertir el carácter demostrativo o verificacionista de la experimentación escolar. En función de estas premisas, se dió forma y contenido a la Diplomatura, con los objetivos de: abordar las tensiones que atraviesan la enseñanza de prácticas científicas; caracterizar modelos de prácticas experimentales considerando la

especificidad de cada campo disciplinar; construir recursos educativos que promuevan el pensamiento divergente, creativo y propositivo como propio de las prácticas científicas; y diseñar y argumentar modelos de experimentación escolar, atendiendo a su significación epistemológica y cognitiva (Lecumberry, Astudillo y Orlando, 2019).

Atendiendo a criterios de interdisciplinariedad, contextualización y flexibilidad curricular, la segunda cohorte de la Diplomatura, inició su cursado a fines del 2019 a cargo de un equipo de docentes-investigadoras/es de la UNRC y otras universidades de diversos campos: Ciencias Naturales, Comunicación, Didáctica de las Ciencias Naturales, TIC. Su desarrollo estuvo atravesado por el aislamiento social obligatorio debido a la Pandemia de COVID 19, lo que incidió en la modalidad que asumió la diversidad de escenarios que integraron a la propuesta, combinándose modalidades presencial y virtual, lo que extendió el cursado hasta marzo de 2022. La propuesta incluyó cursos sobre las dimensiones epistemológica, psicodidáctica, cultural y comunicacional; los seminarios optativos sobre tensiones de las prácticas docentes por disciplinas, pasantías en equipos de investigación e instancias transversales de integración con sistemas de tutorías, totalizando 200 horas de formación.

Con la intención de contar con una valoración de esta experiencia que recupere la voz de los/as docentes participantes, en el acto de entrega de certificados se solicitó a cada diplomado una breve valoración a través de escritos anónimos que fueron elaborados por 25 docentes. Éstos revelan que una de las principales valoraciones refieren a la oportunidad de mirar reflexivamente el trabajo docente ("abandonar los lugares comunes para mejorar", "mirarme permanentemente", "cuestionar mi forma de enseñar ciencias") en el recorrido propuesto en este trayecto formativo con miras a mejorar la enseñanza ("seguir en formación permanente", "uno siempre va reinventándose", "siempre la utopía de cambio verdadero"). Otras apreciaciones refieren a los aportes de la Diplomatura a la formación académica, tanto respecto de nuevos enfoques y perspectivas teóricas ("la mirada amplia de los contenidos, el trabajo interdisciplinario", "diferentes perspectivas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias", "nuevos enfoques para enseñar ciencias", "cómo formar estudiantes con conciencia y a ser críticos con los conocimientos abordados"); así como de saberes prácticos para abordar la enseñanza de las ciencias experimentales ("herramientas y experiencias fundamentales para seguir creciendo y mejorando en la labor docente", "ideas para enriquecer mi trabajo aúlico, propuestas para innovar", "una nueva mirada de presentar las actividades").

Finalmente, un aspecto que aparece con especial significación son los componentes afectivo y vincular que fueron destacados por muchos de los/as docentes, lo que pone en evidencia el valor de estas instancias colectivas de encuentro, diálogo, discusiones, pero también recreación y placer ("disfrute por estudiar", "fue enriquecedor en lo personal",

“reencuentro con gente muy querida”, “vínculos generados con colegas y sobre todo con los docentes”, “momentos valiosos de intercambio, discusión y reflexión sobre la actividad docente y sus desafíos”, “experiencias enriquecedoras de intercambio colectivo”).

Referencias bibliográficas

Lecumberry, G., Astudillo, C., y Orlando, S. (2019). Propuesta novedosa, contextualizada e interdisciplinar para la formación de docentes de ciencias. Diplomatura Superior en Enseñanza de Prácticas Experimentales. *Revista De Educación En Biología*, 22(1), 89–94. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v22.n1.25700>

Experiencia

La contrastación morfofonológica español-inglés: puntos de contacto / áreas de divergencia

Martín S. Capell

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

mscapell@unc.edu.ar

Fabián Negrelli

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

fabiannegrelli09@gmail.com

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, en el campo de los estudios del lenguaje, se desarrolló la lingüística contrastiva, la cual surgió como una subdisciplina cuyo objetivo fundamental ha sido la comparación de dos o más lenguas en términos de sus subsistemas (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico). Así, esta rama de la lingüística aplicada se ha centrado en la búsqueda de similitudes y diferencias entre las lenguas analizadas con el fin de que tal descripción pueda ser utilizada para contribuir a la enseñanza de una lengua extranjera (L2).

Al sumergirse en la L2, los estudiantes deben desarrollar gradualmente la competencia fonético-fonológica, entendida como el conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de una serie de categorías y funciones fónicas tales como los fonemas, sus realizaciones sonoras, la agrupación de sonidos en sílabas, y otros rasgos prosódicos. Sin lugar a dudas, un entrenamiento fonético-fonológico adecuado en la L2 es indispensable para lograr que la comunicación oral sea tanto correcta (desde lo formal) como apropiada (desde una perspectiva pragmática). En este sentido, adherimos a Gil Fernández (2012), quien sostiene que el objetivo último del docente ha de ser “facilitar el aprendizaje y el desarrollo de las actividades comunicativas orales (...) para lograr la transmisión de enunciados correctos o adecuados, fluidos, claros, inteligibles, y conseguir así una comunicación óptima e integral” (p. 13).

Otra competencia fundamental que deben desarrollar los estudiantes de una lengua extranjera está relacionada con el aprendizaje de un conjunto de reglas de formación de palabras que permiten a los estudiantes comprender y generar unidades léxicas. Dichas reglas forman parte de la competencia morfológica, que es aquella parte de la

competencia lingüística que incluye el conocimiento que los hablantes tienen tanto de la estructura interna de las palabras como de la relación formal entre ciertas palabras de la lengua y de los principios que estructuran la formación de nuevas unidades. Ese conocimiento implica la capacidad para reconocer palabras posibles (existentes o no) frente a palabras no posibles en una determinada lengua. Según varios autores, la conciencia morfológica permite a los hablantes adquirir y mejorar varios aspectos de la competencia lingüística. Así, el desarrollo de la conciencia morfológica mediante la instrucción explícita permite que, ante una palabra desconocida, los estudiantes puedan descomponerla en sus elementos constitutivos y, mediante el análisis, lleguen a inferir su significado. Además, la instrucción morfológica explícita contribuye a que los estudiantes amplíen su conocimiento léxico (Sukying, 2020). Además, la conciencia morfológica favorece la comprensión lectora, ya que puede aumentar la eficacia en procesos locales (de identificación léxica y/o subléxica) y permite, de esta manera, reasignar recursos cognitivos para tareas más globales (de comprensión general) (Goodwin y Ahn, 2010).

Dado que la pronunciación constituye el substrato de la comunicación oral y que la oralidad es una de las herramientas en las que se basa la enseñanza de la lengua extranjera, la instrucción fonético-fonológica es de vital importancia para el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, para el caso del inglés, durante buena parte del siglo XX, la pronunciación del inglés como L2 recibió un trato marginal en las clases de inglés en favor de otras habilidades aparentemente más importantes (Underhill, 2010). No obstante ello, en las últimas décadas, se ha registrado un auge en el interés tanto por la enseñanza de la fonética inglesa cuanto por la investigación de sus efectos (Levis, 2022).

A diferencia de esta situación, la morfología ha ocupado un lugar definitivamente insignificante en la enseñanza del inglés como L2, ya que no ha sido un objetivo de aprendizaje claramente definido y/o abordado en los programas de estudio. En cuanto a los mecanismos de formación de palabras en su relación con la pronunciación, es importante resaltar que ciertos procedimientos afectan sensiblemente las características fonológicas de las unidades léxicas resultantes. De hecho, el inglés ha sido caracterizado como una lengua morfofonológica.

Dada la complementariedad existente entre la fonología y la morfología inglesas y la importancia que reviste el análisis contrastivo en la enseñanza de una lengua extranjera, consideramos propicio el tratamiento combinado de ciertos aspectos morfofonológicos del inglés en su comparación con el español. Por ello, en esta presentación describiremos diversos procesos de formación de palabras en ambas lenguas con énfasis en la derivación y la composición. Posteriormente, compararemos y contrastaremos diversos patrones acentuales en ambas lenguas. Finalmente, propondremos una serie de estrategias

pedagógico-didácticas para abordar las relaciones morfofonológicas del inglés desde una perspectiva comparada con el español.

Referencias bibliográficas

Gil Fernández, J. (Ed.). (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Edinumen.

Goodwin, A. P., y Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievements of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60, 183-208.

Levis, J. M. (2022). Teaching pronunciation: Truths and lies. En C. Bardel, C. Hedman, K. Rejman y E. Zetterholm. (Eds.), *Exploring language education: Global and local perspectives* (pp. 39-72). Stockholm University Press.

Sukying, A. (2020). Word knowledge through morphological awareness in EFL learners. *TESOL International Journal*, 15, 74-85.

Underhill, A. (2010). *Pronunciation is the Cinderella of language teaching*. <http://www.adrianunderhill.com/2010/09/22/pronunciation-the-cinderella-of-language-teaching/>

El rol del maestro coformador

María Teresa Armas

Universidad del Salvador

armasmariateresa@gmail.com

Es importante conocer y caracterizar el rol de este docente en el actual sistema educativo y su relación con las instituciones formadoras.

Es necesario reposicionar esta figura, porque si bien en las instituciones formadoras, las prácticas se desarrollan en contextos en los que intervienen distintos actores y organizaciones, el coformador desarrolla una tarea esencial al guiar a los estudiantes y compartir con ellos su tarea de enseñar.

Por otra parte, si bien las prácticas han representado siempre una de las etapas más significativas de la carrera docente, generalmente no se ha tenido en cuenta el rol que cumple en este proceso el maestro que recibe practicantes.

En la escuela normal tradicional, el maestro de grado recibía a los estudiantes para cumplir con las observaciones y las prácticas iniciales; su labor era relevante para orientar a los practicantes en su paso por la escuela primaria.

A partir de la tercerización, las prácticas cambiaron y se resignificaron. En este escenario aparecieron distintos autores: los profesores de práctica, los profesores asesores de los espacios curriculares, las escuelas destino asignadas a este proceso y los directivos de las dos instituciones intervinientes.

Asimismo, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFCy E N° 24/07), estos docentes se denominan orientadores y en este proceso, se especifica que existe un desafío a resolver, relacionado con la escasa integración entre los institutos formadores y las escuelas primarias donde se realizan las prácticas.

Posteriormente, en el estudio del INFoD del período 2017 - 2018, este docente es denominado coformador.

Se advierte que, en nuestro país, no existe un reconocimiento explícito con relación

a esta figura; situación que ha determinado que generalmente actúe en un marco de acuerdos personales e institucionales, ya que no existen normas que regulen el rol de este docente.

Referencias bibliográficas

Alliaud A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina

Davini M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Davini M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Devalle de Rendo A. (1995). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Aiqué Grupo Editor.

Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Experiencia

"Nos animamos a mirar". Una propuesta de evaluación híbrida sometida a juicio

María Luisa Bossolasco

Facultad de Ciencias Naturales e IML, Universidad Nacional de Tucumán

mlbossolasco@csnat.unt.edu.ar

Daniel Dos Santos

Facultad de Ciencias Naturales e IML, Universidad Nacional de Tucumán, CONICET

dadossantos@csnat.unt.edu.ar

Durante el año 2022 desde el IAM se diseñó una exposición museográfica que narraba la historia de los modos de hacer ciencia a lo largo de más de un siglo, con un fuerte énfasis local. La misma se constituyó en una oportunidad para ofrecer una propuesta educativa en la asignatura Teoría de la Educación, materia pedagógica en la carrera de Prof. de Ciencias Biológicas (UNT), desde un enfoque de entorno abierto a experiencias diversas y diálogos interdisciplinarios (Elisondo y Donolo, 2014). El objetivo fue que los/as estudiantes revisaran sus concepciones sobre "el acto de leer", entendiendo que leer no solo implica 'leer la palabra' sino, y por sobre todo, "leer el mundo" para efectuar una lectura crítica del mismo y pensar posibilidades de transformación (Freire, 1991). También se buscó promover el desarrollo de competencias digitales y de trabajo colaborativo. Para ello se propuso una tarea académica que se constituyó en el segundo evaluativo parcial, en la cual se solicitó que: 1) participaran de una visita guiada a la muestra, 2) registraran en diferentes formatos la realidad que allí se les mostraba y 3) transitaran una experimentación personal sobre la influencia de la cultura digital en los modos de percibir la realidad. Para dar cuenta de los aprendizajes logrados se propusieron dos instancias evaluativas complementarias, atendiendo al diseño de un escenario híbrido aspiracional (Pardo Kuklinki y Cobo, 2022).

La "Instancia 1" requirió trabajo en parejas para la elaboración de una producción multimedia en donde pusieran en relación lo conocido y vivenciado en la visita, con los temas trabajados en dos de las unidades del programa de la materia. Se trabajó de manera asincrónica, se publicó en un mural interactivo enlazado en el aula virtual; que habilitó a posteriori retroalimentación y co-evaluación. Este tramo contempló varios de los rasgos que caracterizan a las tareas académicas potencialmente promotoras de motivación y aprendizaje (Paoloni, 2010).

La "Instancia 2" requirió respuestas individuales, se realizó compartiendo un mismo tiempo y espacio físico. Allí se les propuso a los estudiantes un cuestionario con respuestas de opción múltiple que exigía procesos de inferencia y relación entre la 'lectura de la palabra' y 'lectura del mundo'.

Al finalizar la experiencia se sometió a juicio la propuesta de evaluación diseñada. Para ello se seleccionaron los casos que estuvieron "presentes" en ambas instancias; esto es quienes entregaron el trabajo grupal en el plazo indicado y asistieron presencialmente a la evaluación individual. Se descartaron quienes asistieron a la instancia de recuperación. El grupo se encuentra representado por 51 estudiantes.

Para analizar si las calificaciones obtenidas en ambas instancias resultaban similares se efectuó una prueba de contraste (prueba de Wilcoxon). Se obtuvo un valor de significancia de $P < 0.01$; rechazando la hipótesis nula, encontrándose que existen diferencias entre las calificaciones obtenidas en las Instancias 1 y 2.

Al realizar estadísticos descriptivos se observa que el 49% (N=25) obtiene la misma calificación en ambas instancias o una calificación muy similar (valor ± 1); el 35% (N=18) obtiene una calificación mayor en la Instancia 1, mientras que solo el 18% (N=8) obtiene una calificación mayor en la Instancia 2.

Se avanzó luego en contrastar el desempeño obtenido en ambas instancias, con el promedio; en tanto este valor fue el considerado para definir la condición final de los/as estudiantes (Promoción, Aprobación o Desaprobación). Allí se pudo observar que en el 53% de los casos (N=27) el desempeño obtenido en ambas instancias fue equivalente. En el 39% (N=20) de los casos las calificaciones difirieron; pero al promediarlas se obtienen resultados de promoción o aprobación, beneficiando a los estudiantes con valores menores en una de las instancias. Solo en un 8% (N=4) el promedio de las dos instancias no resultó favorable.

Los resultados obtenidos permitirían afirmar que ambos dispositivos resultaron válidos para discriminar el desempeño de los estudiantes, distinguiendo entre diversos niveles de saberes y competencias. Por otra parte, si bien en la mitad de los casos los desempeños fueron consistentes, en la otra mitad existieron diferencias entre las calificaciones obtenidas; evidenciando que las demandas cognitivas exigidas, resultaron diferentes. Conforme a los resultados obtenidos, sería favorable combinar instancias de trabajo en pareja con instancias individuales, así como diversificar los formatos de evaluación, para luego promediar las calificaciones obtenidas. La entrega grupal marcó un sesgo favorable a mejorar el desempeño.

Si bien los resultados no pueden generalizarse, se considera clave continuar diseñando

propuestas educativas y evaluativas desde “escenarios híbridos aspiracionales”, que resulten más integrales, justas y promotoras de aprendizajes genuinos.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y González, C. (2010). *Evaluar para aprender*. Aique.

Elisondo, R., y Donolo, D. (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (41).

Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. Siglo XXI Editores.

Paoloni, P., Rinaudo, C., Donolo, D., González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. EFUNARC.

Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2022). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. OPENAIRE.

Mesa 2. Eje 1. B. Decisiones / diseño curricular, encrucijadas para la práctica docente. C. Investigación educativa. Procesos educativos situados, experiencias en contexto

Marcel D. Pochulu

Universidad Nacional de Villa María

mpochulu@unvm.edu.ar

La Mesa 2 contó con la presentación de seis trabajos relacionados con los Ejes 1.B y 1.C: Decisiones y diseño curricular, encrucijadas para la práctica docente, e Investigación educativa: Procesos educativos situados, experiencias en contexto. El primer trabajo abordó la importancia de integrar competencias socioemocionales en la formación profesional, con un enfoque especial en el área de la salud. Subrayó la relevancia de desarrollar habilidades interpersonales esenciales, como empatía, trabajo en equipo y habilidades de comunicación, para un futuro desempeño profesional efectivo. Este tema encuentra eco en el segundo trabajo, que exploró la relevancia de la educación emocional en la formación universitaria, enfocándose en cómo promover el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos de conocimientos, sino también en habilidades sociales y emocionales.

Por otro lado, el tercer trabajo se centró en la innovación pedagógica al revisar el diseño curricular de la asignatura de Física, específicamente en el contexto de la Tecnicatura de Higiene y Seguridad. Destacó la importancia de abordar contenidos relacionados con los riesgos de exposición ambiental, como las radiaciones UV, para preparar a los estudiantes en consonancia con las demandas cambiantes del mercado laboral.

El cuarto trabajo presentó una experiencia didáctica con material lúdico innovador para la enseñanza de Educación Ambiental, utilizando el "Dominó Natural" como recurso educativo. Este enfoque lúdico busca mejorar la retención del conocimiento y la comprensión de conceptos relacionados con la flora y fauna autóctona de Argentina, resaltando la importancia de aprender de manera placentera y efectiva.

El quinto trabajo propuso repensar las bibliotecas de literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. Abogó por incluir colecciones de literatura que desafíen

estereotipos de género y promuevan la igualdad, reconociendo la influencia que la literatura tiene en la percepción de la sociedad y en la construcción de identidades.

Estos trabajos enfatizan la necesidad de transformar la educación, ya sea incorporando competencias socioemocionales, fomentando la educación emocional, abordando temáticas ambientales, o promoviendo la igualdad de género a través de la literatura. Todos comparten el objetivo común de mejorar la calidad de la educación y la formación, preparando a individuos más conscientes, competentes y comprometidos con la sociedad en su conjunto.

Durante el debate e intercambio se discutieron aspectos cruciales sobre la producción de conocimiento en la escuela, los desafíos en la enseñanza de las ciencias, como la escasez de recursos y la importancia del acceso a la información. Además, se abordaron tangencialmente cuestiones relacionadas con la investigación, incluyendo la dificultad de generalizar resultados en estudios de casos intencionados.

Innovación

Radiaciones UV: aportes a la formación en Higiene / Seguridad del Trabajo

María Virginia Milanesio

Universidad Nacional de Río Cuarto

mmilanesio@ing.unrc.edu.ar

Marcelo Patricio Alcoba

Universidad Nacional de Río Cuarto

malcoba@ing.unrc.edu.ar

La presentación responde al formato proyecto de innovación pedagógica proponiendo la revisión del diseño curricular de la asignatura Física en el marco de la Tecnicatura de Higiene y Seguridad de la Universidad de Mendoza (UM), sede Río Cuarto. Corresponde a un Trabajo Final Integrador aprobado en febrero del 2023 para cumplimentar la acreditación de la Diplomatura Superior en Enseñanza de Prácticas Experimentales en Ciencias, de la Facultad de Ciencias Exactas, Fisicoquímicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

El abordaje de los contenidos disciplinares de Física General, en la formación del técnico de Higiene y Seguridad de la UM, contempla temáticas específicas intuitivamente asociadas al riesgo de los trabajadores y sociedad en general, tales como cinemática y grandes velocidades, energía potencial y caída de altura. En la formación de estos profesionales, se observa la ausencia de objetos de conocimiento asociados a los riesgos de exposición ambiental. Desde esta propuesta educativa, se contribuye desde la incorporación de miradas sobre el tratamiento de las radiaciones UV y la salud, desmitificando y aclarando conceptos relacionados con el tema.

Las universidades, como formadoras de profesionales, deben plantearse cómo enseñar a los estudiantes la capacidad de analizar e integrar su formación a la realidad actual, entendiendo que, la responsabilidad profesional no se limita al uso del conocimiento técnico, sino como un instrumento social. Los egresados, además de prepararse según los perfiles requeridos por el mercado laboral, deben adquirir competencias profesionales actualizadas en diversos ámbitos sociales y productivos.

La educación del ciudadano reclama no sólo el aprendizaje del saber de las disciplinas

sino también de la comprensión de los problemas sociales y personales actuales. Qué contenidos deben ser enseñados a todos los individuos también es un asunto complejo, ya que esta cuestión se relaciona con las funciones que atribuimos a la escuela y al tipo de persona y de sociedad deseadas (Gvirtz, 1998).

En los últimos tiempos, la destrucción de la capa de ozono ha ocasionado el incremento de radiaciones UV. Las personas que trabajan al aire libre están expuestas a muchos peligros que dependen del tipo de tarea que realicen, la región geográfica, la estación del año y el tiempo de permanencia en el exterior. Río Cuarto y sus alrededores, se caracteriza por un desarrollo económico asociado principalmente a las actividades agrícola ganaderas, tal que debiera ser prioritario el abordaje de problemáticas para resguardar a los trabajadores del campo y/o a aquellos involucrados en tareas de alta exposición al medio ambiente. Al respecto, Vázquez Barquero (2004) afirma que: "la disponibilidad y calidad de los recursos humanos son factores clave para el desarrollo de una localidad o región ya que los mismos tienen fuerte repercusión sobre la productividad del sistema empresarial, la competitividad territorial y el modelo cultural sobre el que se edifica el proceso de cambio y crecimiento económico".

Generalmente, el abordaje de estos tópicos suele trabajarse desde el área de la biología, dejando de lado el compromiso ciudadano y los cambios culturales necesarios para incidir en las conductas sociales. Paradójicamente, esta temática involucra ciertos requisitos que hacen que sean interesantes e importantes para ser abordados en la educación (Gutiérrez et al., 2000), entre otros:

- Son actuales. Se vinculan con la vida diaria de las personas y con sus decisiones políticas, sociales y económicas.

- Son controversiales. Generan posturas adversas y a favor, generando debates y discusiones, muchas veces desde el desconocimiento.

- Son cotidianos. Las radiaciones involucran a diario a las personas, exposición solar, procedimientos médicos, generación de energías, etc.

Desde el punto de vista del desarrollo profesional, además de velar por la seguridad de los trabajadores a cargo, una de las tareas que suelen asignarse a los técnicos de la Higiene y Seguridad, es la de brindar capacitaciones vinculadas a las medidas preventivas con relación a los puestos laborales, ya que, para los trabajadores, muchas veces el desconocimiento de los riesgos es la causa de accidentes. Por lo tanto, el abordaje de la temática seleccionada es una oportunidad para adquirir herramientas de diseño e iniciativas de comunicación referidas a la radiación.

En un sentido amplio, el proyecto se presenta como oportunidad para revisar las concepciones de los estudiantes sobre la temática a partir de tres impulsores: 1. "pragmatismo": interpelando situaciones preferentemente locales; 2. "democracia": diversificando los conocimientos disponibles para su comprensión; 3. "educación": visibilizando las prácticas de los sujetos en su lugar y propiciando nuevos modos de abordar la ciencia desde una perspectiva social.

Referencia bibliográfica

Gutiérrez, E., Capuano, V., Perrotta, M., De La Fuente, A. y Follari, B. (2000) ¿Qué piensan los jóvenes sobre radiactividad, estructura atómica y energía nuclear? *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 247- 254.

Ensayo

Competencias socioemocionales interpersonales: su abordaje en la formación de profesionales en salud

Arabela Beatriz Vaja

CIT, Universidad Nacional de Villa María, CONICET

arabelavaja@gmail.com

Guadalupe Diaz

Escuela Superior de Bellas Artes Emiliano Gómez Clara

diazguadalupe.lic@gmail.com

Paola Verónica Paoloni

Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET

paopaoloni17@gmail.com

Hace algunos años que las cuestiones emocionales y afectivas son reconocidas y estudiadas desde el campo educativo. En ese marco, surgieron trabajos, investigaciones e intervenciones para abordar la temática, principalmente en primaria y secundaria. A partir de aquí nos preguntamos ¿se da relevancia a las emociones en el aula universitaria? ¿se da lugar a la inclusión de tareas relativas al aprendizaje de aspectos socioemocionales? ¿Qué importancia asumen esos aprendizajes en estudiantes que se forman en el área de la salud?

Postulamos la necesidad de que se aborden competencias socioemocionales en la formación profesional. Si bien esas competencias son diversas –y todas importantes-, haremos foco en las interpersonales como fundamentales para el futuro desempeño profesional en el área de salud.

Actualmente, el estudio acerca de este tipo de competencias se considera un campo en construcción, por lo que aún no hay una denominación aceptada de modo unánime, si no que se utilizan diversas expresiones para referirse a ellas, como por ejemplo competencias personales, competencias básicas, competencias genéricas, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, entre otras (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007 en Paoloni, 2019). Si bien encontramos diversas definiciones, pueden entenderse como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2003, en Paoloni, 2019, p. 105).

Según Paoloni (2019) un importante antecedente en la identificación de competencias emocionales es la teoría de las inteligencias múltiples. El planteo central de la teoría reconoce la existencia de multiplicidad de inteligencias, diferentes unas de otras. Se reconoce la inteligencia musical, corporal-cinestésica, lingüística, lógico-matemática, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Las dos últimas -interpersonal e intrapersonal-, integran importantes aspectos emocionales (Gardner, 1983, 1998 en Paoloni, 2019).

Así, a grandes rasgos y sólo por referir a esa diferenciación, podemos decir que estas competencias pueden relacionarse con el conocimiento de sí mismo, o bien, con habilidades necesarias para poder relacionarse satisfactoriamente con los demás. Retomando nuevamente a Gardner (1998, en Paoloni, 2019) lo intrapersonal referiría al conocimiento que la persona tiene de sus aspectos internos: el acceso que posea a su vida emocional, al amplio abanico de sentimientos que experimenta, la capacidad de distinguir esas emociones y poder reconocerlas, nombrarlas y valerse de ellas para dirigir la conducta. Mientras que lo interpersonal refiere a la capacidad para establecer relaciones con los demás y distinguir emociones, como variaciones en los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, siendo la habilidad que le permite a alguien leer los deseos o intenciones de los demás (Gardner, 1998 en Paoloni, 2019).

Tomando como referencia estos dos grupos, podemos mencionar como importantes competencias interpersonales la empatía, el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, la capacidad de liderazgo, la asertividad, la toma de decisiones responsables, entre otras.

Como bien sabemos, la educación tiene un rol fundamental en la formación integral de las personas. Los procesos educativos propuestos desde las instituciones no deben apuntar sólo a la adquisición de contenidos, conocimientos y habilidades que permitan aprender, sino que también deben promover el desarrollo de actitudes, valores y conciencia social que permitan a las personas aprender a vivir y a compartir, lo que implica aprender a conocernos, a aceptarnos y acercarnos a para relacionarnos satisfactoriamente (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega- Ruiz, 2017).

Desde el campo de la educación, podemos realizar aportes. Atender a la educación emocional sería el eje fundamental a partir del cual desarrollar competencias y habilidades emocionales, ayudando a los estudiantes para que desarrollen los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y manejar de manera adecuada los fenómenos emocionales (Pérez-Escoda et al., 2010). Proponemos atender a las tareas que se diseñan dentro de las asignaturas, de modo de pensarlas e incluir recursos que favorezcan el desarrollo de estas competencias.

Creemos que el abordaje de aspectos socioemocionales dentro de asignaturas de planes de estudio de carreras de salud, contribuirá a promover la educación emocional de los estudiantes enriqueciendo los procesos de aprendizaje en el nivel superior. Además, brindar a los estudiantes de estas carreras oportunidades para que desarrollen o diversifiquen este tipo de competencias mientras transitan su formación de grado, redundará en desempeños profesionales de mayor calidad, tanto si trabajan en clínica como si lo hacen en docencia como formadores de profesionales.

Referencias bibliográficas

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38.
- Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín. *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*. Brujas.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367-379.

Investigación

Experiencia didáctica con material lúdico innovador para la enseñanza de Educación Ambiental

Mariana G. Corigliano

CONICET

maricorigliano@gmail.com

El empleo de diferentes recursos en las clases para presentar la información de forma atractiva e interactiva favorece el aprendizaje. La neurociencia aplicada a la educación supone un cambio en la forma de enseñar con el objetivo de mejorar las clases más tradicionales por medios que requieran la participación del alumno. El juego sirve como estrategia para que las infancias se conecten con las emociones, sensaciones y conocimiento. Por lo tanto, las metodologías educativas que permiten que el alumnado perciba el mundo a través de sus sentidos y emociones ayuda a que el aprendizaje sea mucho más significativo

Diseñamos juegos de Educación Ambiental para promover la enseñanza-aprendizaje de conceptos y nociones sobre la flora y fauna autóctona de la República Argentina. El "Dominó Natural" es un recurso lúdico que puede jugarse de la forma en que conocemos, o con nuevas reglas que proponemos para seguir aprendiendo mientras se juega. Teniendo en cuenta las características de algunas mariposas, como el dimorfismo sexual o la relación evolutiva que tienen algunas orugas de mariposas con su planta nutricia, es que proponemos nuevas reglas. El dimorfismo sexual es una característica de algunos animales, como aves y mariposas, en donde el macho y la hembra de la misma especie pueden ser reconocidos a simple vista ya que su apariencia es diferente. Por este motivo, es que las piezas con machos y hembras de la misma especie, podrán ser emparejadas en la mesa, aunque la imagen sea diferente. Por otro lado, algunas mariposas dependen de plantas específicas en un momento de su ciclo de vida: mientras son orugas. ¡Por eso, también podrán emparejarse las mariposas con sus plantas nutricias! El "Dominó Natural" tiene numerosos beneficios cognitivos asociados, ya que mejora la agilidad mental, la concentración y la habilidad de crear estrategias espontáneas. Sumado a esto, tiene beneficios lúdicos como compartir, aprender de modo placentero, aumentar la paciencia, la tolerancia y el respeto por los turnos

Este trabajo muestra los resultados de una planificación de una clase relacionada a las mariposas, en la que se incorporaron recursos lúdicos para reconocer cómo el alumnado percibe este tipo de actividades y si modifica la atención, motivación y aprendizaje de los contenidos

Esta experiencia se realizó en dos cursos de quinto grado de nivel primario, cada curso tiene veintiún estudiantes. Se utilizó el enfoque por indagación y la consigna de la clase fue jugar, es decir, se les proveyó dominós e hicieron juego libre. Se les dio 10 minutos para que jugaran como quisieran. Algunos jugaron del modo convencional, otros por tiempo, hubo estudiantes que usaron las fichas como bloques e hicieron construcciones y otros que hicieron secuencias de fichas paradas para luego tirar una ficha y que caiga en cadena. Al cabo del tiempo previsto, les pregunté si habían visto algo diferente en las mariposas y contestaron que sí, algunos estudiantes observaron que había mariposas muy similares, aunque se notaban algunas diferencias. Luego de experimentar y exponer sus ideas, se llegó al concepto de "dimorfismo sexual" y "planta nutricia" y se dio nuevamente tiempo para jugar. En esta oportunidad se enfocaron en las "nuevas reglas" que podían usar para jugar. Finalizado el juego, cada estudiante completó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas relacionadas a la motivación, aprendizaje, emoción y metacognición de los estudiantes

Los resultados mostraron que al 78,57 % de los estudiantes les gustó el juego, mientras que al 14,28 % le gustó más o menos, al 7,14 % no le gustó. Cuando se les pidió que puntuaran del 1 al 10 cuánto les había gustado, puntuaron un total de 8,49/10 puntos, mientras que las puntuaciones por grupos discriminando las respuestas fueron 8,61/10 puntos para la respuesta "sí"; 7,66/10 puntos para la respuesta "más o menos" y 5,67/10 puntos para la respuesta "no", demostrando coherencia entre los comentarios y puntuaciones. Con respecto a la diversión, el 80,95 % de los estudiantes dijo que se divirtió jugando, mientras que el 14,28 % lo hizo "más o menos" y el 4,76 % no se divirtió. Las puntuaciones también fueron coherentes, demostrando 8,78/10 puntos los que se divirtieron, 8/10 los que lo hicieron "más o menos" y un puntaje de 2/10 los que no se divirtieron. Por último, se preguntó si aprendieron (pregunta cerrada) y qué aprendieron (pregunta abierta). El 90 % afirmó que aprendió algo y en sus respuestas abiertas se evidenció que comprendieron los conceptos, mientras que el 10 % restante, afirmó que no aprendió algo.

Para concluir, se puede decir que esta experiencia fue positiva para el aprendizaje de conceptos específicos. El juego jugó un rol importante en el aprendizaje de los contenidos planificados, ya que la mayoría del estudiantado se divirtió y la pasó bien, identificando emociones positivas relacionadas a esta actividad, también aprendió los conceptos esperados y supo evidenciarlos de modo escrito

Referencias bibliográficas

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Ed. Siglo XXI.

Furman, M. y Podestá, M.E. (2009). *La Aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Ed. Aique.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Gedisa.

Tomlinson, C. y Mc. Tighe, J. (2006). *Integrando comprensión por diseño + enseñanza diferenciada*. Paidós.

Ritchhart, R. Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.

Investigación

Retos para la mejora de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria

Norma Olivera Vugovich
Universidad Nacional de Salta
nvugovich@gmail.com

Natalia Noemi Barrozo
Universidad Nacional de Salta
nathy.barrozo@gmail.com

Cristian Victor Pinto
Universidad Nacional de Salta
woshicris@gmail.com

En el año 2012, se publicaron los hallazgos de una investigación realizada por la Dra. Gramajo y su equipo de investigación, en la Universidad Nacional de Salta, en el marco del proyecto TRACES (Transformative Research Activities. Cultural diversities and Education in Science), el cual estuvo enmarcado en un Proyecto Collaborative de la Unión Europea coordinado por la Universidad de Nápoles (Italia). En este proyecto se indagó sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria, con el objetivo de diagnosticar aspectos que la favorecen y aquellos que la obstaculizan.

En el año 2022 se llevó a cabo una nueva indagación por unos de los integrantes del equipo inicial, Lic. Norma Olivera Vugovich junto al nuevo equipo integrado por la Lic. Natalia Barrozo y el Prof. Cristian Pinto con la finalidad de tener elementos que permitan, por un lado, generar un diagnóstico situado y actualizado de la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias en la provincia de Salta, por otro lado, dar continuidad a la línea de indagación sobre las prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias.

En ambas investigaciones se indagó en las mismas instituciones y se aplicó el mismo cuestionario, dada la intención de realizar una comparación respecto a las continuidades, así como las diferencias.

Las escuelas indagadas fueron tres (escuela N°4817, la escuela N°4029 y la escuela N°4041), todas ellas son instituciones educativas de nivel primario, de

gestión pública, ubicadas en la capital salteña, en la zona norte, colindantes con la Universidad Nacional de Salta.

El cuestionario consistió en una encuesta semiestructurada donde se enfatizó en: a) posicionamiento profesional, b) enseñanza de las ciencias en la escuela primaria, c) vinculación investigación y práctica educativa, d) políticas educativas, e) tecnología y enseñanza.

Con relación al posicionamiento profesional que asumen los docentes de nivel primario en la enseñanza de las ciencias, encontramos en las investigaciones de 2012 y de 2022, puntos en común, dado que se evidencian que la ciencia y enseñar sobre ella es clave para aprender estrategias referentes a este nuevo mundo tecnológico y el pensamiento crítico.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria, la diferencia encontrada es que, en la investigación de 2012, los docentes reconocen como factores influyentes que utilizan para la enseñanza, los libros de texto, documentos oficiales y la formación docente. En cambio, en la actual, los factores que tienen influencia son Internet, eventos científicos, interacción con los colegas y formación docente. A la vez consideran que su propia práctica educacional influye en la mejora de sus colegas.

En la tercera categoría vinculación investigación y práctica educativa, los puntos en común son la puesta en práctica de la Feria de Ciencias, actividad que promueve la capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes, además que introducen a los alumnos en la experimentación y en la investigación.

La cuarta categoría políticas educativas vinculadas con la enseñanza de las ciencias, también se encontró coincidencias, ya que, tanto en el 2012 como en el 2022, las políticas educativas se enmarcan dentro del mismo marco normativo, que es la Ley de Educación Nacional N°26.206/06; por lo tanto, podemos identificar que las directrices generales que explicitan la educación como derecho y la responsabilidad del Estado sobre ella, son las mismas. Sin embargo, los encuestados en el 2022 manifestaron que desconocen de modo preciso las políticas específicas sobre el tema, careciendo de orientaciones en relación a la enseñanza de las ciencias. Si reconocen la intención de las políticas educativas de vincular la teoría con la práctica.

Por último, en relación a la categoría tecnología y enseñanza, se identificaron diferencias significativas en la puesta en práctica de la enseñanza de las ciencias entre las investigaciones. En 2012 los encuestados manifestaron que se utilizaba escasamente las tecnologías porque las instituciones no tenían recursos y tampoco Internet era de público acceso. En cambio, en 2022, con los avances tecnológicos, digitales y la pospandemia

existe un uso constante de recursos digitales, videos, actividades asincrónicas sobre todo en el espacio de enseñanza de las ciencias.

A modo de conclusión, en la indagación 2022 se evidenció que pese a la escasez de lineamientos se resalta la voluntad de directivos o docentes, de concretar prácticas escolares situadas y significativas en relación a la enseñanza. Otro aspecto tiene que ver con los factores que influyen en la enseñanza de las ciencias, donde juega un rol clave las tecnologías, pero también la participación de eventos y el intercambio entre colegas.

En síntesis, se deduce que los cambios en el entorno influyen en la escuela y permiten dar mayor claridad a los retos de la enseñanza de las ciencias, y trazar posibles líneas de trabajo.

Referencias bibliográficas

Filmus D. y Gluz N. (2000). *Política Educacional*. Universidad Nacional de Quilmes.

Gramajo, M. C. (2010). *Marco interpretativo de encuestas TRACES sobre Enseñanza de las Ciencias*. Inédito.

Martín Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué?. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(2), 1.

Project Transformative Research Activities. Cultural Diversities and Education in Science (TRACES) (2009). *FP7-SCIENCE-IN-SOCIETY*. European Comission.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11(11), 1-25.

Experiencia

Pensar una biblioteca de literatura infantil / juvenil con perspectiva de género

Lidia Lorena Biancheri

Universidad Nacional de San Antonio de Areco

lorenabiancheri@gmail.com

El “Taller: Pensar una biblioteca de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género” fue una experiencia llevada adelante con el Centro Cultural Tierra Violeta, el Fondo Nacional de las Artes y el grupo “Ocho ojos”, integrado por cuatro colegas que han compartido la formación de la Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). El Objetivo principal fue brindar herramientas teórico – prácticas para la conformación de bibliotecas de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género con sentido crítico. Y los objetivos secundarios; impulsar la generación de colecciones de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género; generar un espacio de formación, promoción y acción sociocultural en torno a la literatura infantil y juvenil y la perspectiva de género y promover la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

La modalidad utilizada fue mixta, llevada adelante en el Centro Cultural Tierra Violeta, que se propone como punto de encuentro de diversas manifestaciones expresivas en diálogo con saberes y subjetividades diversas. Se buscan así lenguajes y producciones que estimulen aperturas de sentido disidentes de los discursos y modelos hegemónicos; desarrollando actividades artísticas, talleres, muestras, presentaciones de libros y revistas, recitales y una galería. Alberga además la Biblioteca Feminaria. Su fondo bibliográfico se renueva constantemente con donaciones y cuenta con unos 21.000 ejemplares. Refiere principalmente a teorías feministas, derechos de las mujeres, producción de escritoras argentinas y latinoamericanas, y material gráfico y documental vinculado a la representación de las mujeres. El taller pudo realizarse además gracias a la obtención de una beca de formación perteneciente al Fondo Nacional de las Artes.

Con respecto a las temáticas del taller y en relación a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) nos preguntamos: ¿Qué es? ¿De qué trata? Según Díaz Ronner (2000) “Trata de muchas cosas que nunca están superpuestas: de las palabras y las multiformes que cada escrito les otorga. Porque la literatura trata del lenguaje y de sus resplandores en pugna, si se

me permite describir casi poéticamente el oficio de escribir. (p.12). ¿Cómo se conforma el camino lector? En palabras de Devetach (2008), "Camino que para configurarse necesita contar con espacios internos, con disponibilidades abiertas. Estas construcciones, estos espacios, resultan siempre fortalecidos a través del Juego con las palabras y la mayor variedad de prácticas realizadas con ellas" (p. 20). ¿Qué tensiones se dan al interior del campo? Las discusiones suelen transitar variados tópicos: su definición por los/las destinatarias, su utilización como recurso pedagógico – didáctico, la clasificación en relación a las temáticas y/o contenido que trata o la controversia en torno al tratamiento de ciertos temas considerados tabú. Teniendo en cuenta que "La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven" (Andruetto, 2009, p. 36).

Por otra parte y en relación con la perspectiva de género como categoría analítica – social, la misma "surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica". (Gamba y Diz, 2021, p.293). En este sentido presenciamos en la actualidad un momento de "reconfiguración porque considerando las desigualdades de clase social, étnico – raciales y de género que se entrecruzan y construyen sujetos interseccionados, se elaboran otras definiciones de justicia social" (Vázquez Laba, 2019, p. 107).

De esta manera y al relacionar LIJ con perspectiva de género nos preguntamos: ¿Qué se lee? ¿Se leen textos escritos para ese fin? ¿Se leen textos preexistentes desde otra perspectiva? ¿Cómo convive esta lectura con la lectura literaria? ¿De qué modo pensar la conformación de una biblioteca de LIJ con perspectiva de género?

La instancia virtual fue llevada a cabo los días 2, 16, 30 de mayo y 13 de junio por el zoom del Centro Cultural Tierra Violeta en encuentros de 2 hs. y 1º de julio de 2023 presencialmente en la sede del Centro Cultural Tierra Violeta en una jornada de 3 hs.

Con respecto al desarrollo de los encuentros virtuales, el primero consistió en abordar los siguientes ejes: Concepto de infancias y juventudes. LIJ. ¿Qué es? Corpus de literatura – colección – catálogo. Construcción de una biografía lectora. Perspectiva de género. En el encuentro 2 la miradas críticas sobre el canon clásico de la cultura hegemónica en la LIJ. Relación LIJ – perspectiva de género. En el encuentro 3 la relación LIJ – perspectiva de género, la controversia en torno al tratamiento de ciertos temas considerados tabú. LIJ y otros productos culturales. En el encuentro 4 la relación LIJ – perspectiva de género: ¿Qué se lee? ¿Se leen textos escritos para ese fin? Formas de organizar una colección. El encuentro presencial consistió en charlas, una mesa de unos 100 libros para analizar,

discutir y vincular con los temas vistos y un espacio de lectura y narración y como cierre una merienda compartida.

De esta edición participaron una variedad de personas muy importante, por un lado con respecto a su lugar de residencia y por el otro en relación a sus profesiones y/o ocupaciones: docentes de diferentes niveles, bibliotecarios/as, mediadores/as, talleristas de espacios no formales, lectores/as, narradores/as, personal de la salud vinculado a infancias e interesados en la temática; quienes se acercaron con inquietudes en relación a la temática y la vez realizaron aportes diversos y valiosos en cada encuentro con alegría, curiosidad y perspectiva crítica.

Finalmente destacamos el esfuerzo y trabajo en conjunto con el FNA; El Centro Cultural Tierra Violeta, dirigido por la Dra. Diana Maffía, una de las referentes indispensables en materia de estudios de las mujeres y diversidades; y nuestro equipo.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivo*. Ed. Comunicarte.

Devetach, L. (2008). *La construcción del Camino lector*. Ed. Comunicarte.

Díaz Ronner, M. (2000). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.

Gamba, S. y Diz, T. (Coords.). (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Editorial Biblos.

Vázquez Laba, V. (2019). *Feminismos, género y transgénero. Breve historia desde el siglo XIX hasta nuestros días*. UNSAM edita.

Investigación

A propósito de las políticas públicas de iniciación a la programación. La dimensión pedagógica-didáctica interpelada

Lucila Dughera

CONICET - e-TCS

ludughera@gmail.com

Este trabajo parte de considerar el crecimiento sostenido del sector software y servicios informáticos (SSI), la demanda de personal calificado que este crecimiento implica y las bajas tasas de matriculación y finalización en carreras afines a este sector. A partir de dicho escenario, hace por lo menos quince años, se identifican diferentes propuestas formativas destinadas a capacitar en lenguajes de programación. Sin embargo, en las variadas propuestas implementadas, sobre todo las públicas, se observan altos índices de desgranamiento. Así, el artículo se propone reflexionar acerca de cómo la dimensión pedagógica-didáctica lejos de ser un aspecto lateral de las implementaciones, juega un papel central al momento de la retención y consecuentemente la finalización de estas. Para alcanzar este objetivo, partimos de una metodología cuantitativa - encuesta a docentes y estudiantes - y cualitativa - observación de clases, que arroja resultados respecto a: a) la distribución de actividades y el tiempo; b) la gestión del error y el vínculo docente y c) la conformación de una comunidad de aprendizaje. Dichas subdimensiones serán, en este escrito, valizas para construir un saber sobre las políticas públicas de alfabetización digital en la educación no formal.

Referencias bibliográficas

Adamini, M. (2020). Políticas de formación para el futuro del trabajo: Un análisis sobre el "Plan 111 mil" en Tandil a cuatro años de su implementación. *Revista de Sociología*, 15(27), 1-34.

Cornejo Costas, B. (2019). *El rol de las políticas públicas en la formación de capital humano en función de las demandas del sector industrial. El caso del Plan 111 mil*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.

- Dughera, L., y Pagola, L. (2023). Brecha digital de género, educación no formal y empleabilidad en el sector software y servicios informáticos: reflexiones en torno al dispositivo pedagógico en cursos en programación. *Redes. Revista De Estudios Sociales De La Ciencia Y La Tecnología*, 28(55). <https://doi.org/10.48160/18517072re55.214>
- Rabosto, A. N., y Zukerfeld, M. (2019). El sector argentino de software: desacoples entre empleo, salarios y educación. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2(2), 1-9.
- Sandoval Bravo, J. E. (2020). *Una experiencia ranciereana de igualdad en la era digital: la propuesta educativa de Puerta 18 como ejercicio de emancipación intelectual*. Tesis de maestría. FLACSO.

Mesa 3. Eje 1: C. Investigación educativa. Procesos educativos situados, experiencias en contexto

María Franci Alvarez

Universidad Nacional de Villa María

mfsalvarez@gmail.com

Las tres investigaciones presentadas están en curso.

1. "Enseñanza y formación docente: voces y prácticas de dos profesores/as universitarios/as". Carola Astudillo, Isabel Pastorino y Ana Laura Correa de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto. Se cuestiona la formación docente en cuanto a la reflexión crítica del docente sobre los contenidos y la práctica, integrando formación didáctica y pedagógica, con relación a la naturaleza y el sentido del conocimiento que se enseña. Como estrategias de recolección de datos hemos empleado entrevistas individuales y observaciones de clases. Ambos docentes coinciden con la necesidad de ser educadores críticos, comprometidos y reflexivos, valorando la construcción, experimentación, socialización y sistematización de innovaciones y reconociendo explícitamente el aporte fundamental de los procesos sistemáticos de formación pedagógica.

2. "Formación Docente en territorio. El lugar de lo educativo y comunicacional en formatos escolares inclusivos. Relatos de una investigación en curso". Enrique Néstor Bambozzi y Mónica Beatriz Ferrer de la Universidad Nacional de Córdoba. Se propone lograr una identificación de las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en una escuela pública urbano-periférica y en el Centro Socio Educativo Penal Juvenil -Complejo Esperanza -de Córdoba

3. "El derecho a la información vinculado a la difusión del PIT". Luciana Inés Moriondo y María Belén Schiavi de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Nos focalizaremos en el Derecho a la Información de los estudiantes en condiciones de inscribirse al PIT y en cómo el Gobierno de la Provincia, en tanto, garante de ese derecho, asume políticas de difusión. Tiene un diseño curricular más flexible que

la escuela secundaria común por lo que permite a cada estudiante construir su propio trayecto. Prevalece un ambiente de contención y cercanía entre coordinador, preceptores, docentes y estudiantes, además de otros actores como ayudantes técnicos o auxiliares. Se puede adelantar que la comunicación oficial es insuficiente y no se corresponde con las matrículas que llenan las aulas de los PIT. Esta realidad, se encuentra más relacionada al trabajo de los equipos de coordinación que de la difusión oficial de un programa que busca incluir a estudiantes que han abandonado la escuela.

Se presentaron dos experiencias.

1. "Las pruebas puestas a prueba en gramática, fonética y lectocomprensión en inglés". Martín S. Capell y Fabián Negrelli de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En las pruebas escritas generalmente se evalúa el uso de ciertas habilidades cognitivas por parte del estudiante, junto con su calidad y profundidad, el estudiante debe identificar el problema y, para ello, es necesario que comprenda el enunciado. En este sentido, algunos autores sostienen que tanto estudiantes como académicos experimentan problemas al confundir verbos empleados en las evaluaciones, cuyos significados son similares, pero que no llegan a ser exactamente sinónimos.

2. "Experiencia de docentes indígenas en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Jujuy". Rocio Julian y Paul José Antonio Toconas. Gracias a la expansión académica, se posibilitó la llegada de estudios de población indígena. La ley de educación Superior hace referencia a la necesidad de promover "políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales". Como docentes, reconocemos una persistente idea de educación que presupone un imaginario de homogeneidad en las aulas, donde los alumnos tendrían los mismos intereses y orígenes. El poder que ejerce el rol docente, puede acompañar la visibilización de problemáticas que atraviesan los pueblos indígenas en nuestras regiones y que se encuentran silenciadas. Podemos como educadores, ser amplificadores para los mensajes y necesidades de nuestros pueblos y encontrar en la Universidad un espacio pluricultural de contención, acompañamiento y respuesta para los estudiantes indígenas que la habitan.

El hilo conductor estuvo puesto en el papel que juega la comunicación en contextos educativos con perspectiva de inclusión. En todos los casos, expresan que la comunicación no es eficiente para lograr el objetivo de inclusión. Los investigadores manifiestan que la página del Gobierno de Córdoba tiene desactualizada la información sobre el PIT, que es el medio por el cual se busca la información. La expositora de Jujuy remarcó la escasa comunicación y la invisibilización de estudiantes y docentes de pueblos originarios, como tampoco se promueve la autoidentificación como descendientes de indígenas.

Investigación

Enseñanza / formación docente: voces / prácticas de dos profesores/as universitarios/as

Carola Astudillo

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto

castudillo@exa.unrc.edu.ar

Isabel Pastorino

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto

ipastorino@exa.unrc.edu.ar

Ana Laura Correa

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto

acorrea@exa.unrc.edu.ar

En el presente trabajo compartimos avances de un estudio desde el cual damos continuidad a una línea de investigación sobre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, la formación docente y la innovación educativa en contextos diversos. Acceder a la descripción y comprensión de escenarios particulares puede arrojar una luz muy interesante para comprender los procesos formativos y de innovación en las prácticas docentes (Astudillo et al, 2016).

El encuadre conceptual de la presente investigación recupera como marco central de referencia lo que denominamos triángulo estratégico, como modelo para pensar las relaciones entre investigación, innovación y formación. Desde allí, se reconoce la naturaleza compleja, múltiple y dinámica del conocimiento profesional docente; en tanto entramado de saberes que no se construye en abstracto, sino en torno a problemas que plantea la práctica de enseñanza y sus contextos particulares. Todo ello conecta con el campo conceptual de la innovación educativa entendida como proceso de ruptura con modos de pensar y de hacer y que se orienta hacia un sentido de mejora de la enseñanza, intencional y planificado, que se construye en respuesta a problemas genuinos de la práctica, involucrando cambios en las creencias o supuestos que la sostienen. En este sentido, la formación docente se valora en tanto escenario que ha de contribuir a este cuestionamiento del pensamiento y la práctica integrando formación

didáctica y pedagógica con la reflexión fundamentada sobre la naturaleza y el sentido del conocimiento que se enseña (Zabalza, 2009; Lucarelli, 2009; Macchiarola, 2014; Astudillo et al, en prensa).

Desde este marco, desarrollamos un estudio situado, de corte interpretativo-cualitativo que apunta a comprender cómo se configuran prácticas de enseñanza en ciencias biológicas, ambiente y salud, en relación con experiencias de formación pedagógica. Como estrategias de recolección de datos hemos empleado entrevistas individuales y observaciones de clases.

En esta comunicación compartiremos los resultados emergentes de un análisis de prácticas de enseñanza de dos docentes que han finalizado el cursado de una carrera de posgrado de formación pedagógica: una práctica se desarrolla en una asignatura básica de Ingeniería Agronómica, y otra en una asignatura específica de la carrera Microbiología. Nos interesa, particularmente, atender a la dimensión pedagógico-didáctica de sus prácticas considerando el contenido a enseñar, y las estrategias y recursos de enseñanza. Estos resultados se complementan con el análisis de los datos recogidos a través de entrevistas, dado que nos interesa focalizar sobre algunas relaciones que pueden establecerse entre las clases analizadas y lo expresado por las/os docentes.

Hemos logrado reconocer algunos rasgos distintivos de las prácticas de enseñanza de estos docentes. Entre ellos se destacan: el empleo de organizadores temáticos que orientan el desarrollo de la clase; la dinamización de la participación de los/as estudiantes a través de instancias que propician el diálogo e invitan a la construcción de inferencias o explicaciones; y la articulación con contenidos desarrollados en ésta u otras asignaturas. Son frecuentes, además, los momentos de recapitulación a lo largo de la clase que enfatizan, recursivamente, relaciones conceptuales relevantes. Uno de estos casos introduce contenidos de reflexión metacientífica y la contextualización de la temática que se aborda en torno a problemáticas ambientales de la realidad local, provincial o nacional; incluyendo instancias de resolución de problemas por parte de los/as estudiantes. Ambos casos refieren en sus clases a relaciones entre la temática abordada y la práctica profesional, aunque de maneras diferentes.

Recuperando el contenido de las entrevistas, estas prácticas parecen sostenerse en una mirada sobre los/as estudiantes que recupera la dimensión afectiva y motivacional del aprendizaje y que atiende a las posibilidades, condiciones y realidades del grupo, y por avanzar en una perspectiva contextualizada y problematizadora del saber a enseñar con foco en la articulación con la futura práctica profesional. Se advierte, además, una preocupación por apelar a diferentes estrategias, recursos didácticos y puertas de entrada a las temáticas que se enseñan. Ambos docentes coinciden con la necesidad

de ser educadores críticos, comprometidos y reflexivos, valorando la construcción, experimentación, socialización y sistematización de innovaciones y reconociendo explícitamente el aporte fundamental de los procesos sistemáticos de formación pedagógica.

Este análisis aporta una pequeña muestra de la vinculación -que consideramos sustantiva- entre las decisiones efectivamente tomadas por estos profesores en sus clases y aquello que declaran como reflexión crítica sobre la propia enseñanza, las alternativas de innovación que refieren y los aportes que reconocen en la formación docente.

Referencias bibliográficas

Astudillo, M., Astudillo, C., Clerici, J., Correa, A. y Pastorino, I. (en prensa). Innovación didáctica y curricular en docentes de ciencias: aportes claves de la formación pedagógica universitaria. *Memorias del 1° Congreso Nacional sobre Innovación curricular en Educación Superior*. UniRío Editora.

Astudillo, M., Astudillo, C. y Rivarosa, A. (2016). Recorridos en investigación, formación docente e innovación en la enseñanza de las ciencias en la UNRC. En A. Vogliotti, S. Barroso y D. Wagner. (Comps.), *45 años no es nada...para tanta historia*. UniRío Editora.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.

Macchiarola, V. (Coord.), (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. UniRío editora.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

Investigación

Formación Docente en territorio. El lugar de lo educativo / comunicacional en formatos escolares inclusivos. Relatos de una investigación en curso

Enrique Néstor Bambozzi

Universidad Nacional de Córdoba

enrique.bambozzi@unc.edu.ar

Mónica Beatriz Ferrer

Universidad Nacional de Córdoba

moniferrer2003@yahoo.com.ar

Introducción. La investigación está radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. En esta etapa, se propone lograr una identificación de las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en una escuela pública urbano-periférica y en el Centro Socio Educativo Penal Juvenil -Complejo Esperanza -de Córdoba. En este escrito presentaremos un avance del marco teórico y metodológico realizado como así también las primeras problematizaciones a partir del ingreso al territorio.

Marco teórico y cuestiones metodológicas. El problema estudiado se inscribe en la línea que los informes internacionales y nacionales señalan como prioritarios en la definición de programas y proyectos para jóvenes de sectores vulnerados y el derecho a la educación secundaria, como así también las posibles traducciones en formatos pedagógicos inclusivos (Bambozzi y otros, 2016 y 2020; Dussel, 2017; Perazza, 2017; Schapira, 2016). En este sentido, la investigación se inscribe en el campo interdisciplinario de la educación y comunicación denominado, entre otros, como comunicación educativa (J.M. Barbero), educomunicación (Mario Kaplún), Educación en Comunicación (D.P. Castillo; J.A. Huergo) que focalizan en modelos o perspectivas comunicacionales con énfasis en los procesos, en los contenidos o en los productos.

En el siguiente cuadro presentamos algunos avances con relación a las perspectivas comunicacionales (modelos de comunicación y dimensiones de análisis) que el equipo viene desarrollando:

MODELOS DIMENSIONES	Énfasis en los contenidos	Énfasis en los efectos	Énfasis en el proceso
CONCEPCIÓN	Bancaria	Manipuladora	Liberadora – transformadora
PEDAGOGÍA	Exógena	Exógena	Endógena
LUGAR DEL EDUCANDO	Objeto	Objeto	Sujeto
CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE	Memorístico Atento Copista Subordinado	Pasivo Dependiente	Activo Pregunta Investiga
DOCENTE	Función de Enseñante Autoritario Severo Rígido	Instructor Es la autoridad y toma las decisiones Figura central del problema	Social Educador que se convierte a su vez en educando.
OBJETIVO	Enseñar/Aprender (repetir)	Entrenar/Hacer	Pensar/Transformar
FUNCIÓN EDUCATIVA	Trasmisión de contenidos	Moldeamiento de la conducta y trasmisión de valores, conocimientos, códigos, destrezas, competencias. Se basa en el mecanismos estímulo – respuesta	Reflexión- Acción. Formar al sujeto para que éste transforme su realidad. Que el sujeto: Aprenda a aprender, Sea capaz de razonar por sí mismo Desarrolle capacidad de deducción
TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN RELACIONADA	Modelo matemático de Shannon y Weaver	Modelo bidireccional de Lazarsfeld y Merton	Modelo de comunicación de la corriente Latinoamericana (Pasquali, Kaplun, Freire, etc.)
TIPO DE COMUNICACIÓN	Trasmisión de información (Monólogo)Relación comunicativa: vertical, unidireccional y autoritaria Proceso lineal: Emisor activo- receptor pasivo Centrado solo en la decodificación del mensaje emitido.	Información Comunicación como herramienta de persuasión Se trata de convencer, de manejar, de condicionar al sujeto para que adopte la nueva conducta propuesta Existe un feedback que le sirve al emisor como instrumento de verificación y control.	Comunicación a través del diálogo social.
ESQUEMA COMUNICATIVO	transmisión de información de un emisor (E) que envía un mensaje (M) a un receptor (R).	Sigue habiendo un emisor protagonista, dueño de la comunicación, que envía un mensaje a un receptor que continúa reducido a un papel subordinado; pero ahora aparece una respuesta, denominada retroalimentación (feedback) la cual es recogida por el emisor.	Relación comunitaria humana que consiste en la emisión/ recepción de mensajes entre interlocutores (EMEREC) en estado total de reciprocidad
MOTIVACIÓN	Individual: premios/ castigos	Individual: Estímulo / recompensa	Facilitador/Animador
GRADO DE PARTICIPACIÓN	Mínima	Pseudoparticipación	Máxima
FORMACIÓN DE LA CRITICIDAD	Bloqueada	Evitada	Altamente estimulada

Con relación a los estudios sobre las teorías pedagógicas y su articulación con el campo de la comunicación y específicamente en el orden nacional, se toman como antecedente los trabajos de Saviani (1982) y Silber (2009) en torno a las teorías críticas y no críticas de la educación cuyo criterio clasificatorio se centra en la relación educación y sociedad a partir del reconocimiento o no de la fuerza condicionante que ejercen sobre los individuos las relaciones de poder que conforman la estructura social.

La perspectiva de investigación elegida, en función de las características de nuestro objeto de estudio, es la cualitativa. El alcance de la investigación es de tipo exploratorio-descriptivo. En nuestro estudio, trabajaremos con: entrevista, observación y análisis documental.

A modo de cierre. El diálogo e interpelación desde lo teórico, va perfilando en este momento del estudio nuevas problematizaciones en torno a la relación entre educación y sociedad como así también la cuestión de los procesos de escolarización desde concepciones diversas y no homogéneas.

Con relación a los aportes tanto al campo educativo como campo de conocimiento como al sistema educativo, proponemos algunos ejes de discusión desde los primeros ingresos al territorio.

- Educación y Comunicación como campos de disputa de sentidos.
- Educación y la problematización de la habilitación de la palabra como derecho
- Educación y la problematización de la construcción de espacios de sentido colectivos (la dimensión colectiva de la producción de sentido)
- Educación y la problematización de los procesos de escolarización como espacios de construcción de lo público.
- Problematizar la dimensión política (transformadora) de los actores escolares (justicia educativa).
- Discusión entre teorías de la educación y ¿teorías? , de la escolarización, entre otras discusiones.

Apostamos a construir nuevos sentidos que puedan traducirse en nuevas formas y formatos educativos en el marco de Políticas Públicas de Inclusión para jóvenes en contexto de vulnerabilidad.

Referencias bibliográficas

- Achili, E. (1988). *Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología Social*, (2).
- Bambozzi, E. y otros. (2013). *De qué hablamos cuando hablamos de Democracia Escolar*. El Copista.
- Bambozzi, E, López, G. y Pineda, E. (2020). Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en instituciones educativas: funciones democráticas y actores desde la perspectiva de directivos y docentes. *Praxis educativa*, 24(1, enero).
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Emanuelli, P., Egidos, D., Von Sprecher, R., Ortúzar, I., García Lucero, D., Dorado, C. y Ulla, C. (2012). *Herramientas de metodología para investigar en comunicación, conceptos, reflexiones y ejercicios prácticos*. Tomo N° 2. 1. Editorial Copy Rápido.
- Labandibar, L; Martínez, M y Panero, L. (2017). ¿Qué Prácticas Democráticas se construyen en la Escuela? Una mirada desde el campo de la Comunicación/Educación. El caso del IPEM N° 121 Gobernador Justo Pastor Páez Molina [Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Institucional RDU. <http://hdl.handle.net/11086/29822>
- Meirieu, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 22 de junio de 2006 en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina). Mimeo.
- Saviani, D (1982). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*, II(3).
- Silber, J (2007). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. *VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía: Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia.
- Schapira, G (2017). *Subjetividades emergentes y producción textual mediada por las TICS. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública “urbano-periférica” del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2014*. MPEMT, CEA, UNC.

Investigación

El derecho a la información vinculado a la difusión del PIT

Luciana Inés Moriondo

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

lmoriondo@unc.edu.ar

María Belén Schiavi

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

belen.schiavi@unc.edu.ar

La presente ponencia forma parte de una investigación que está radicada en SECyT de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC que se propone identificar perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT).

En esta ponencia nos interesa aproximarnos a un análisis de los canales de difusión y las políticas de comunicación del programa para llegar a su público objetivo. Nos focalizaremos en el Derecho a la Información de los estudiantes en condiciones de inscribirse al PIT y en cómo el Gobierno de la Provincia, en tanto, garante de ese derecho, asume políticas de difusión. Asimismo, indagaremos cómo las diferentes sedes de los PIT en las que realizamos trabajo de campo se ocupan de dar a conocer el programa a la comunidad. Para esto comenzaremos por relevar los medios de comunicación y canales de difusión empleados por el Ministerio de Educación a través de la problematización de las comunicaciones oficiales disponibles sobre el PIT y del análisis de las publicaciones en medios gráficos al respecto del PIT. También utilizaremos las entrevistas realizadas durante las investigaciones anteriores y la que está en curso. Teniendo en cuenta que Archer (1992 en Brídigo, 2004) entiende por "sistema educativo estatal una colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado", y que en el año 2010, UNICEF definió al sistema educativo local diciendo que

gestiona directamente más del 50% de la educación secundaria en unidades educativas más densamente pobladas que en el caso de aquellas correspondientes al sector de gestión privada. Es además la gestión estatal la que asume la incorporación de nuevos sectores sociales en el primer ciclo de educación secundaria, afrontando con ello los procesos de escolarización más complejos y sus correlatos, como el fenómeno del abandono,

El sistema educativo de Córdoba analizó el contexto y al observar a gran cantidad de jóvenes que abandonan la escuela, implementó como política educativa al PIT. El mismo fue creado e implementado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el año 2010, Resolución 497, y puesto en práctica en el año 2011, originalmente estaba pensado solo para dos cohortes, pero ya en 2023 no hay perspectivas de que se dé por concluido. Tiene un diseño curricular más flexible que la escuela secundaria común por lo que permite a cada estudiante construir su propio trayecto. Prevalece un ambiente de contención y cercanía entre coordinador, preceptores, docentes y estudiantes, además de otros actores como ayudantes técnicos o auxiliares. En esta etapa nos proponemos analizar los procesos comunicacionales oficiales que tienen como objetivo dar a conocer la propuesta provincial que constituye el PIT. Entendiendo que un proceso comunicativo es una acción intencional que parte de un sujeto o institución que desea dar a conocer un mensaje o discurso, en este caso el objeto de la comunicación es el programa pero tratándose del ámbito educativo también el objeto es el estudiante potencial, además de ser el destinatario / receptor de la comunicación. Y de esta manera llegar a analizar las estrategias del Ministerio tendientes a permitir que la información llegue a una mayor cantidad de ciudadanos que requieran participar de este programa. Se trata de una investigación, en curso e incipiente, de tipo descriptiva. Según Martha Landa, "Este tipo de estudios busca caracterizar los fenómenos, identificando sus propiedades, su significado, sus usos, sus funciones, frecuencias y variaciones que en tiempos, lugares o grupos sociales determinados, el mismo presenta". A través de las técnicas de análisis de contenido, se analizarán canales oficiales como página oficial del Gobierno de Córdoba y la página de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional de Córdoba. Liliana Vanella y otros en "Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)" sostienen que "estos jóvenes reconocen que el Programa les ofrece una nueva oportunidad para terminar la secundaria, ya que muchos han vivido la experiencia frustrante de "estar haciendo nada", de conseguir trabajos precarizados o de estar desocupados por no tener la certificación de los estudios secundarios".

Al ver los resultados positivos del PIT, este trabajo busca analizar los canales oficiales de difusión para contribuir a mejorar su alcance y su llegada a más jóvenes. Para concluir podemos adelantar que la comunicación oficial es insuficiente y no se corresponde con las matrículas que llenan las aulas de los PIT. Esta realidad, se encuentra más relacionada al trabajo de los equipos de coordinación que de la difusión oficial de un programa que busca incluir a estudiantes que han abandonado la escuela.

Referencias bibliográficas

Brígido, A. (2004). *El sistema educativo Argentino. Elementos conceptuales, metodológicos y empíricos para su análisis*. Editorial Brujas.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Documento base Programa de Inclusión y Terminalidad 14/ 17*.

Vanella, L., Maldonado, M., Abate Daga, M., Falconi, O., Gutiérrez, G., Martínez, M. C., y Uanini, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Editorial UNICEF y UNC. <http://hdl.handle.net/11086/18755>

Experiencia

Experiencia de docentes indígenas en la Universidad Nacional de Jujuy

Rocio Julian

Universidad Nacional de Jujuy

luzraizhojayfruto@yahoo.com.ar

Paul José Antonio Toconas

Universidad Nacional de Jujuy

paultoconas95@gmail.com

La educación superior en Argentina sufrió grandes modificaciones en el período 1971-1975, debido a la aplicación del Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad por el que se crearon, reestructuraron y nacionalizaron muchas de las Universidades que hoy conocemos (Mendonga, 2018). A partir de 1973, en el extremo norte de la República, la Universidad Nacional de Jujuy se constituyó como casa de altos estudios. Una de las unidades que integró la misma y que prosigue en la actualidad, es la Facultad de Ciencias Agrarias. La oferta académica de dicho establecimiento inició con la carrera ingeniería agronómica ubicada en la capital, San Salvador de Jujuy. A la actualidad, concentra 10 carreras, 6 con titulaciones intermedias, y en los últimos años están presentes en las distintas regiones de la provincia a través de la apertura de las sedes distribuidas en Perico, Monterrico, San Pedro, Tilcara, Abra Pampa y Humahuaca. Gracias a este camino de expansión académica, se posibilitó la llegada de estudios superiores a parte de la población que nunca tuvo la oportunidad de acceder a ellos por diversos motivos. En este contexto, cualquier actividad educativa llevada a cabo debe contemplar que Jujuy es una de las provincias con mayor población indígena, que encuentra sus derechos garantizados en el art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, y además debe respetar la Ley N° 24521 de Educación Superior que en su Art. 2° hace referencia a la necesidad de promover “políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”. Desde nuestra identidad étnica perteneciente al Pueblo Kolla, uno de los 12 pueblos indígenas preexistentes al estado nacional y desde la experiencia de haber transitado la UNJu, como estudiantes, egresados y actualmente docentes, es que a través del presente buscamos compartir las conclusiones reunidas en nuestros últimos años de trabajo como educadores.

Las experiencias a compartir inician en el año 2018 en la materia Ecología Agrícola de la carrera Ingeniería Agronómica, que se dicta en la Sede Central San Salvador de Jujuy

y en el año 2022 en la materia Física y Química del Ambiente de la carrera Licenciatura en Gestión Ambiental que se dicta en la Sede Humahuaca, ambas sosteniéndose hasta la actualidad. En nuestro trayecto como estudiantes surgieron una serie de interrogantes que cuestionan el escaso ingreso, permanencia y visibilidad de los pueblos indígenas en la Universidad. Como docentes, identificamos algunas respuestas donde reconocemos una persistente idea de educación que presupone un imaginario de homogeneidad en las aulas, donde los alumnos tendrían los mismos intereses y orígenes. Esto se plasma en la vigencia de planes de estudio, programas de las materias, bibliografía empleada, como también en las formas de llevar a cabo la práctica docente, lo que llega a resumirse en una didáctica que no profundiza en el contexto cultural en el que se inserta ni se cuestiona la necesidad de hacerlo. Ricci (2019) señala que los cambios en las universidades no ocurren constantemente y caracteriza a las mismas como instituciones “profundamente conservadoras”, catalogando de la misma manera a la actividad docente. Es decir, se reconoce la existencia de una dificultad a la transformación de las agendas educativas establecidas que, al no contemplar la existencia de los pueblos indígenas, excluyen e irrespetan los derechos a gran parte de la población que las habita. Santos (2007) considera que los pueblos indígenas y la Universidad sostienen un vínculo que no demuestra haber realizado aportes significativos para su desarrollo ni dio respuesta a sus demandas. Loncon, Castillo y Soto (2016) resaltan la falta de participación y reciprocidad en el diseño y ejecución de proyectos que son llevados a cabo en los espacios académicos. Desde nuestro rol, priorizamos que nuestras incorporaciones se ajusten a los planes de estudio y programas de las materias correspondientes, implementen la mirada intercultural desde una bibliografía local, con trabajos prácticos, y contenidos adecuados a nuestro contexto, permitiendo a través de la familiarización de las situaciones, un abordaje situado.

El poder que ejerce el rol docente puede acompañar la visibilización de problemáticas que atraviesan los pueblos indígenas en nuestras regiones y que se encuentran silenciadas. Podemos como educadores, ser amplificadores para los mensajes y necesidades de nuestros pueblos y encontrar en la Universidad un espacio pluricultural de contención, acompañamiento y respuesta para los estudiantes indígenas que la habitan. En este caso nos/los animamos a profundizar, como afirma la autora Walsh (2013) en aquellas “Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos”, que muchas veces se encuentran gritando en nuestras aulas y no son escuchados.

Referencias bibliográficas

- Loncon, E. Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final*. UNICEF y MINEDUC.
- Mendonca, M. (2018). Creación, nacionalización y escisión: ¿reestructuración? Una aproximación a la expansión y transformación del sistema de educación superior en la Argentina (1971-1973). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX(24), 82-105.
- Ricci, D. (2019). La construcción de la profesión docente. *COLECCIÓN CONEAU 100 AÑOS DE REFORMA UNIVERSITARIA Principales apelaciones a la universidad argentina*. Tomo 3. Coneau. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/coleccion-coneau-reforma-universitaria/>
- Santos de Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z.8>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Investigación

Las pruebas puestas a prueba en gramática, fonética / lectocomprensión en inglés

Fabián Negrelli

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

fabiannegrelli09@gmail.com

Martín Salvador Capell

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

mscapell@unc.edu.ar

Probablemente, la evaluación de los aprendizajes es el área más deficitaria de la práctica pedagógica en el nivel superior. Está demostrado que existen múltiples factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Es bien sabido que la prueba escrita constituye un elemento central en el currículum y se torna, así, en un instrumento pedagógico al servicio de la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que aporta información que le sirve al docente para sustentar sus acciones.

Numerosos estudios han indagado acerca de la calidad de las pruebas escritas a través de la aplicación de criterios rigurosos para su diseño y validación. Dichos estudios han sido motivo de interés en diversas áreas de conocimiento. Asimismo, algunos estudios se han focalizado, entre otros aspectos, en ciertos rasgos formales de las pruebas escritas, tales como las características lingüísticas de los ítems que se utilizan para la construcción de las pruebas. Por último, otras investigaciones se han centrado en las percepciones de los examinados acerca de las características esenciales de las pruebas escritas para promover el aprendizaje.

Sin lugar a dudas, un factor clave asociado al éxito o fracaso académico de los estudiantes es su capacidad para comprender las consignas en las pruebas escritas. Sin embargo, en términos generales, los docentes no somos conscientes de la importancia que tienen los componentes de estos enunciados. Cuando el docente presenta un problema en la prueba, lo hace a través de una consigna y espera que los alumnos puedan comprenderla para que sean capaces de resolverla eficiente y eficazmente. Al enfrentarse a un problema o a una pregunta, el estudiante debe identificar el problema y, para ello, es necesario que comprenda el enunciado. Siguiendo a Stipcich y Massa (1994), para lograr la comprensión de una consigna es necesario combinar la adecuación del contenido a la

capacidad cognitiva del lector y, junto a esto, disminuir cuanto sea posible los “grados de libertad” del significado a que puedan dar lugar los términos que la componen.

Por otra parte, en las pruebas escritas generalmente evaluamos el uso de ciertas habilidades cognitivas por parte del estudiante, junto con su calidad y profundidad. En este sentido, algunos autores sostienen que tanto estudiantes como académicos experimentan problemas al confundir verbos empleados en las evaluaciones, cuyos significados son similares, pero que no llegan a ser exactamente sinónimos. Así, con cierta frecuencia, utilizamos verbos como “referirse a”, “explicar”, “analizar”, “exponer” como si tuviesen el mismo valor semántico, cuando, en realidad, cada uno de ellos implica la activación de distintas actividades cognitivas que requieren habilidades o capacidades cognitivas de orden inferior o superior, es decir más o menos complejas, a partir de los niveles del dominio cognitivo descritos por Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001).

En esta misma línea, Koechlin y Zwann (2006) plantean que los problemas tienen una relación directa con la línea escrita. Esto es, los problemas pueden encontrarse explícitamente en el texto, encontrarse escondidos tras el texto, para lo que el aprendiz necesita hacer algunas inferencias basadas en la información dada. Otra opción es encontrar el problema más allá del texto producto de la reflexión que el enunciado propicia hacia descubrir las conexiones entre el texto y otros conceptos e ideas. Para estos autores, las respuestas a estas preguntas requieren pensar acerca de las consecuencias de los hechos y las pistas entregadas.

Los retos de la universidad del siglo XXI plantean la necesidad de un nuevo proceso y compromiso educativos que aseguren principios de calidad y eficiencia. Estamos convencidos de que para lograr este objetivo es esencial que todos los elementos implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje alcancen el máximo grado de calidad. En esta línea, creemos que evaluar la calidad del diseño de las pruebas escritas elaboradas por los docentes implica un proceso continuo multifactorial que nos permitirá tomar decisiones didáctico-pedagógicas que repercutirán en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por lo expuesto, en este trabajo, además de hacer referencia a los objetivos y lineamientos teórico-metodológicos principales, presentaremos algunos avances parciales de un proyecto de investigación en curso en el que ponemos a prueba las pruebas y analizamos nuestras propias prácticas educativas. Asimismo, haremos referencia a una serie de aspectos técnicos que debemos tener en cuenta cuando diseñamos las consignas que incluimos en las pruebas escritas. Además, ilustraremos los errores más comunes citando ejemplos –en español e inglés– extraídos de las pruebas escritas implementadas

en las áreas de gramática y fonética inglesas, y lectocomprensión en inglés (Facultad de Lenguas, UNC) durante el ciclo lectivo 2023.

Referencias bibliográficas

Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Koechlin, C. y Zwaan, S. (2006). *How to empower students to ask questions and care about answers*. Pembroke Publishers.

Stipich, M. S. y Massa, M. (1999). ¿Qué esperamos los docentes al seleccionar un texto para nuestros alumnos: comprensión o legibilidad? *Investigações em Ensino de Ciências*, 4(3), 183-195.

Mesa 4. Eje 2: A. Procesos educativos mediados por TIC

Marcela Melana

Universidad Nacional de Villa María

marcelamelana@gmail.com

Dado que en este evento académico se privilegió el diálogo frente a la modalidad meramente expositiva, se propuso como interrogante transversal a todas las comunicaciones de dicha mesa el siguiente interrogante: ¿De qué manera los expositores reconocen que estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación han favorecido ciertos recorridos pedagógicos y/o han dificultado otros, tanto en sus investigaciones/ensayos como en sus experiencias educativas?

Frente a la inquietud señalada, se desarrolló un intercambio académico interesante que giró en torno a la necesidad de adecuación/adaptación de cuestiones más destacadas, tales como: el rol docente ante procesos de la magnitud que estamos atravesando en torno a las TICs, así como también la importancia del desempeño de los estudiantes y los nuevos horizontes/desafíos que estas tecnologías posibilitan en los ámbitos pedagógicos-didácticos, en función de posibles transformaciones o surgimiento de nuevos contenidos a enseñar.

Mediante las exposiciones orales, se profundizaron tanto los aspectos positivos como las dificultades de la implementación de las TICS en las aulas. Así, se produjo amplia coincidencia entre las autoras en afirmar que, en la mayoría de los casos, se permitió la adaptación de los contenidos a nuevos contextos y necesidades pedagógicas surgidas a partir de la pandemia de Covid (2020-21); se favoreció el seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje, tanto de cada sujeto en particular como de los diferentes grupos; al tiempo que las plataformas digitales facilitaron la disponibilidad y el acceso en una amplia franja horaria que se adecuaba a las necesidades de los estudiantes en la mayoría de los casos, en especial para aquellos que trabajan (tanto del nivel secundario como universitario). En las ciencias exactas, asimismo, se pudo reconocer cómo los contenidos se volvieron más interactivos y accesibles en función de su estudio mediante simuladores, muchas veces en línea, permitiendo la comprensión de conceptos abstractos. La gratuidad y el libre acceso de muchos de estos recursos se destacaron como otros

aspectos decisivos para los procesos pedagógico-didácticos. En tanto, se destacó el valor de las tecnologías como herramientas que facilitan el desempeño de los sujetos en la vida fuera de las instituciones educativas.

No obstante, también se reconocieron ciertas dificultades al momento de la utilización de las TICs en el aula, tanto sea en forma remota como presencial. Las expositoras entienden que es necesario un proceso de adaptación fuerte, en tanto se requiere de los estudiantes cierto compromiso en la gestión de los tiempos, ya que esto mismo que resulta un hecho muy positivo como ya dijimos anteriormente, se puede convertir en un obstáculo en aquellos alumnos que no logran administrar de manera adecuada las lecturas de los materiales de estudio, entregas de sus tareas, entre otras actividades requeridas. Asimismo, otro de los principales desafíos se identificó en torno a la autoridad de las ideas y resultados presentados por los alumnos, en tanto fue necesario insistir sobre la copia o plagio como una actividad no auténtica.

La brecha digital, los escasos recursos tecnológicos en amplios sectores del estudiantado, así como la falta de conectividad de algunas regiones del país se desatacaron como dificultades que deben ser solucionadas, así como también la necesidad de fortalecer las habilidades digitales en relación con los procesos pedagógicos-didácticos, no solo en los docentes que aún requieren formación, sino también en los estudiantes que las manejan pero en otros ámbitos de la vida no escolar.

En síntesis, se podría señalar que el intercambio académico resultó sumamente enriquecedor en tanto se privilegió el análisis que, como dijo una de las expositoras, no pretende “romantizar las tecnologías en sí mismas”, muy por el contrario condujo a reflexionar sobre fortalezas y dificultades de procesos que ya están instalados en las aulas (remotas o presenciales) y que, al decir de las expositoras, se constituyen en valiosas herramientas didácticas para alcanzar la democratización de los saberes que permitan alcanzar una educación de calidad en tanto acorta las brechas socio-culturales.

Ensayo

Una mirada desde la pedagogía a las nuevas alfabetizaciones que atraviesan el nivel medio en pos de una educación democrática

Bárbara Judith Pastore

Universidad Nacional de Villa María

barby04_cba@hotmail.com

Florencia Lucia Andrighetti

Universidad Nacional de Villa María

florandrighetti@gmail.com

Macarena Gonzalez Achá

Universidad Nacional de Villa María

mak24hesse@gmail.com

El presente trabajo forma parte de un proyecto presentado en el marco del Programa Jóvenes en Ciencia - Convocatoria 2022-2023, denominado "Propuesta de trabajo para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura desde las polialfabetizaciones en la escuela secundaria". En este ensayo, procuramos reflexionar sobre las nuevas alfabetizaciones que atraviesan el Nivel Secundario en pos de una educación democrática desde una mirada pedagógica. Sostenemos que es necesario una extensión del trabajo pedagógico, que incorpore la complejidad del trabajo integral, en estas prácticas mediadas por las tecnologías. Todo ello es a causa de que la educación media está transitando un momento de cambios acelerados que no solo repercuten en las nuevas formas de enseñar, es decir, en las prácticas áulicas, sino también en la pedagogía y en la didáctica, debido a la aparición y rápida expansión de internet en el mundo actual y en cada estrato de la sociedad, que repercuten y producen cambios vertiginosos en nuestra cultura. Estamos frente a nuevo paradigma que ha irrumpido abruptamente en el Nivel Secundario y ha desestabilizado la estructura clásica de la enseñanza, razón por la cual desarrollaremos tres aspectos fundamentales e interrelacionados, como lo son la enseñanza y los sujetos implicados, los contenidos y la educación democrática. Estos contenidos estarán atravesados por cuestiones puramente pertenecientes a la cultura digital como lo son las polialfabetizaciones, es decir, la convergencia de distintos tipos de alfabetizaciones, que incluye principalmente a las básicas y las digitales. Estas se caracterizan por no manifestar predominancia sobre la otra, sino que conviven y se complementan. Cada una de ellas

supone diversas operaciones, competencias y habilidades específicas para abordar, interactuar y socializar los contenidos y experiencias con otros usuarios y el alfabetismo transmedia, como los diversos tipos de alfabetizaciones que se ponen en juego frente a los medios en un contexto de cultura colaborativa. Se ponen en contacto diversos lenguajes y narrativas a través de los contenidos que los usuarios generan y comparten en los medios, es decir, desde el entrecruzamiento y desde diversas perspectivas; y la tecnología y los aprendizajes de la ubicuidad, ya que estos medios tienen la capacidad de estar presentes en diversos lugares al mismo tiempo. Se puede acceder a ellos en cualquier momento y lugar desde diversos dispositivos según lo necesiten. Estos temas enmarcados en el escenario digital nos permitirán aportar a la constitución de un nuevo ambiente educativo mediado por las tecnologías. Sostenemos que a través de los supuestos teóricos y de las diversas miradas de autores destacados como lo son Bauman (2000); Bruner (1986); Igarza (2010, 2012, 2013, 2014, 2017); Morín (2002); entre otros, podremos replantear y repensar las bases epistémicas sobre las nuevas alfabetizaciones que atraviesan el sistema educativo en pos de una educación democrática, con el propósito de reflexionar sobre la educación actual y destacar algunos aspectos de mayor impacto en esta etapa de cambios y proponer algunos aspectos positivos en fin de repensar la enseñanza y el aprendizaje de la educación XXI. Metodológicamente, se trata de un ensayo que nos permitirá cuestionar, analizar, reflexionar y evaluar la realidad que se nos presenta en la educación secundaria en relación con los cambios culturales que repercuten en la forma de enseñar y aprender.

Por último, en cuanto a los objetivos, señalamos: a. describir la situación actual sobre las nuevas alfabetizaciones que atraviesan el Nivel Secundario en pos de una educación democrática y desde una mirada pedagógica; b. realizar aportes al estudio de las nuevas alfabetizaciones en relación con las prácticas educativas, desde miradas actuales y perspectivas de integración de las tecnologías en la escuela secundaria actual; c. ampliar y contribuir al conocimiento en cuanto a la formación de un nuevo ciudadano desde una educación democrática.

Enmarcando algunas reflexiones finales, podemos decir que la escuela es un ámbito propicio para resignificar el uso de la tecnología desde cada área del conocimiento. Se trata de un gran desafío donde se debe trabajar mancomunadamente en relación con los estudiantes, reconstruir las estrategias didácticas, encontrar nuevas formas de interacción y de producción del conocimiento. En efecto, es hora de pensar en una escuela diferente, es decir, repensar la educación de forma que consiga adaptarse al mundo actual, instantáneo, cambiante para lograr que la educación sea un proceso y una herramienta de aprendizaje. Se trata de enseñar no solo contenidos aplicados en el aula, sino más bien saberes transversales que vayan más allá de las estructuras culturales y sociales, vinculados a la esencia misma de lo humano. Esta transformación exige un profesor reflexivo, transformativo, pedagogo y profesional ya que la acción de reflexionar, supone una visión dinámica del proceso de enseñar; se sitúa al profesor en

una perspectiva de abierta crítica sobre su quehacer. Asimismo, debemos pensar al estudiante como un sujeto crítico que tiene existencia y que cambia su escenario de acuerdo al acceso del conocimiento y que pertenece a una cultura que lo identifica.

A partir de esta reflexión, podemos comenzar a sentar las bases para desarrollar y promover estrategias de enseñanza de acuerdo a los nuevos desafíos que demanda hoy la educación con miras a un futuro desde la pluridisciplinariedad y la digitalización al abordar un determinado contenido para lograr una educación acorde a las nuevas demandas de la sociedad. Estamos sin dudas ante una oportunidad para potenciar el aprendizaje y la enseñanza que no podemos dejar pasar. Asimismo, creemos que todavía habrá mucho que investigar y recorrer en este vasto camino.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa.

Igarza, R. (2010). *El aula en transición*. <https://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/04/art-el-aula-en-transicic3b3n-igarza-2010.pdf>

Igarza, R. (2012). *Internet en transición: A la búsqueda de un nuevo estatuto para la cultura digital*. <http://sinca.cultura.gov.ar/sic/publicaciones/libros/EnlaRutaDigital.pdf>

Igarza, R. (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. CERLALC-Unesco. https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura_v1_011013.pdf

Igarza, R. (2014). Las formas de conocer en la era 2.0: Los nuevos escenarios para la práctica de la lectura. *VI Congreso Iberoamericano del Español* (ponencia). Instituto Cervantes.

Igarza, R. (2014). *De la alfabetización a la alfabetización transmedia*. <http://www.acaedu.edu.ar/LibrosBD/pdf/ReflexionesSobreLaFormacionDocente.pdf>

Igarza, R. (2017). *Futuro busca presente: La educación en la nube*. <http://aargentinapciencias.org/2/images/RevistasCeI/tomo66-5/cei66-5.pdf>

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva visión.

Ensayo

¿Cómo deberá ser una formación docente en Lengua en una alfabetización transmedia?

Desirée Natalia Cáffaro

Universidad Nacional de Villa María

dcaffaro@unvm.edu.ar

Bárbara Judith Pastore

Universidad Nacional de Villa María

barby04_cba@hotmail.com

Daniela Asfura

Universidad Nacional de Villa María

asfura.daniela@gmail.com

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el interior de las instituciones educativas del Nivel Secundario se encuentran atravesados, en la actualidad, por distintos aspectos que surgen fuera de dichos establecimientos, como lo es el caso de los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales. Estos últimos, a su vez, lograron que en estos tiempos ya no se hable de una alfabetización a secas, sino que nos refiramos a una alfabetización transmedia, precisamente, digital, que es entendida por Igarza, R. (2018), como aquella que complementa al alfabetismo mediático, pero poniendo foco en lo que los jóvenes, en calidad de prosumidores (productores+consumidores), realizan con los medios y que coexiste con otros tipos de alfabetizaciones. Así este fenómeno que lo podemos denominar precisamente como polialfabetización genera que el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, la formación docente deba pensarse desde otra perspectiva, que se caracteriza por ser aún más compleja.

En este sentido, entonces consideramos que es primordial que se produzca una renovación en la pedagogía utilizada en las aulas, donde se refleje la incidencia de los medios tecnológicos digitales y, por ende, se generen ciertas modificaciones, como punta pie inicial, en el proceso de la formación docente. De allí que en este trabajo nos propusimos, en primer lugar, examinar y describir las distintas incidencias que plasmaron los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el Nivel Secundario, para luego poder desarrollar y dar cuenta de cómo debería ser una formación docente que garantice una alfabetización transmedia.

Ahora bien, todo este estudio posee su sustento en distintas teorías pedagógicas y antropológicas, como lo son las propuestas por García Canclini (2012), Igarza (2012, 2014, 2016), Morín (2007) y en distintas teorías lingüísticas como las desarrolladas por Sadighi y Bavali (2008) y Supisiciche (2014, 2016). Metodológicamente, nuestro trabajo posee una etapa descriptiva, con una fase propositiva, es decir, examinaremos y describiremos las distintas incidencias de los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el interior de las instituciones educativas del Nivel Secundario, para en un segundo momento, dar respuesta a nuestro interrogante disparador: ¿Cómo deberá ser una formación docente en Lengua que garantice una alfabetización transmedia? Como objetivos de nuestro trabajo, podemos enumerar los siguientes: a. contribuir con la reflexión pedagógica en relación con los avances tecnológicos y las culturas digitales; b. examinar y describir las distintas incidencias de los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo en el interior de las instituciones educativas del Nivel Secundario y c. establecer posibles aspectos a tener en cuenta en una formación docente en Lengua que garantice una alfabetización transmedia.

Por último, como resultados del estudio, pudimos manifestar que la formación docente debe ser el paso inicial para la transformación que necesitamos en cuanto a lo pedagógico en el interior de las instituciones educativas, para lograr que esa brecha que existe entre la educación formal e informal sea aún menor y de esta manera los resultados en cuanto a la alfabetización sean óptimos. Pero no sólo debemos conformarnos con la formación de dichos docentes, sino en acompañarlos durante su formación continua, de manera que puedan adaptarse a los cambios vertiginosos que la tecnología digital realiza. Pensar de esta manera es dar cuenta que la formación docente no es tarea simple, sino que es un proceso complejo, que requiere de muchos aspectos a contemplar. Y es aquí que adherimos a lo propuesto por Morín (2007), quien manifiesta que esa complejidad no es otra cosa que el único remedio tanto para la educación como para la enseñanza, lo que nos invita a un cambio de pensamiento, que debe conducir, a su vez, a una reforma de la enseñanza.

Sin embargo, si, por ejemplo, pensamos en la formación docente de un profesor de Lengua, en el Nivel Secundario, que se encargará de enseñar una comprensión lectora crítica a partir de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales y texto-discursivos, esa complejidad será parte de un enmarañamiento mayor, donde no sólo deberá contemplar estos aspectos pedagógicos hasta el momento desarrollados, sino que además será necesario tener en cuenta otros aspectos pedagógicos y lingüísticos. Por lo tanto, debemos realizarlo con un pensamiento complejizado, y no parcelado o descontextualizado, como se está realizando hasta el momento, para dar lugar de una

vez por todas a una convergencia, que contribuya a la democratización de los contenidos.

Referencias bibliográficas

- García Canclini, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García Canclini, et al. *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 3-24). Ariel/F.Telefónica.
- Igarza, R. (2014). *Polialfabetización: Hacia la alfabetización transmediática en la formación docente*. Academia Nacional de Educación.
- Igarza, R. (2016). Escenas transmediales. Acerca del no diferimiento en el consumo cultural. En F. Irigaray y D. Renó (Comps.). *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*. La Crujía.
- Morín, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Sadighi, F. y Bavali, M. (2008). Chomsky's Universal Grammar and Halliday's Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. Azad University, 12(1), 11-28.
- Supisiche, P. (2014). *Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Supisiche, P., Defago, C., Mitelman, Bartolome, V., Contini Bologna, P y Paz cena, L. (2016). La gramática significativa como herramienta (GSH). En *Enseñar gramática: reflexiones y propuestas* (pp.105-206). Brujas.

Experiencia

Intervención en una asignatura del Profesorado en Matemática mediada por TIC

Rosana Botta Gioda

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de La Pampa

rosanabotta@exactas.unlpam.edu.ar

Marisa Reid

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de La Pampa

mareid@exactas.unlpam.edu.ar

En este trabajo, presentamos una experiencia de intervención que involucra dos actividades curriculares de la carrera Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

“Análisis Matemático IB” es la actividad curricular donde se planificó intervenir con una propuesta educativa mediada por tecnología, enriquecida con aportes de la asignatura “Práctica Educativa III: Didáctica de la Matemática”.

El objetivo principal de la propuesta de intervención es establecer conexiones significativas entre los contenidos disciplinares abordados en la asignatura y el futuro desempeño profesional de los estudiantes. Además, se busca fomentar el trabajo colaborativo en pequeños grupos durante el desarrollo de la experiencia.

Para el diseño de la propuesta los entornos tecnológicos se conciben, tal como sostiene Maggio (2012), como portadores de conocimiento en construcción.

La enseñanza mediada por tecnologías requiere dejar de lado planificaciones lineales basadas en la mera transmisión por parte de los docentes promoviendo en cambio, a partir de las especificidades epistemológicas de cada disciplina, seleccionar y organizar estrategias didácticas y recursos web potentes que posibiliten la construcción de conocimientos por parte del estudiante.

El “construir conocimiento en el aula”, es un proceso complejo y, sin dudas, no objetivo. Tal como sostiene Edelstein (2002), en él se entrecruzan cuestiones de orden epistemológico, psicológico y cultural-social, aspectos que interpelan las formas de validación y estructuración del conocimiento, las formas en que se aprenden y

promueven las relaciones con dichos conocimientos y las formas en que se legitiman ciertos conocimientos y no otros, respectivamente.

Al implementar la propuesta de enseñanza se espera que los estudiantes puedan:

- Utilizar recursos digitales que permitan dotar de sentido a los objetos y procedimientos matemáticos abordados.
- Articular y conectar los saberes del Cálculo diferencial.
- Reflexionar sobre el conocimiento disciplinar, para el futuro desempeño profesional.
- Participar, interactuar e intercambiar con sus pares en las actividades propuestas.

El proyecto de enseñanza se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2022, utilizando un Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) como herramienta de apoyo. En este sentido acordamos con Area y Adell (2009), quienes sostienen que en los EVEA deben estar presentes las cuatro dimensiones pedagógicas, que permiten estructurarlo.

Se diseñó el curso Análisis Matemático IB en el Campus Virtual de la FCEyN, que utiliza la plataforma Moodle. Allí se ubica un recurso (<https://goo.su/n7yAbJ>), abierto a distintos recorridos no lineales, elaborado con la herramienta Genially que contiene e integra las actividades de la propuesta. En el recorrido por este recurso se puede observar que se utilizan actividades disponibles en el aula virtual como son foros, consultas y glosario.

Cabe mencionar que previo a la implementación, el material producido fue validado mediante la recopilación de impresiones y sugerencias de los interlocutores, lo que permitió realizar ajustes pertinentes en la propuesta.

La evaluación fue procesual, no sólo se trató de evaluar el producto colaborativo sino el proceso, utilizando una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes. Consideramos de suma importancia que los estudiantes reflexionen y regulen su propio proceso de aprendizaje, desarrollando procesos de metacognición y contribuyendo a su autonomía.

En ese sentido Anijovich (2010) sostiene que “para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación”. Para lograrlo el alumno debe conocer los estándares o niveles de desempeño esperables, debe desarrollar la capacidad de autoevaluación, debe generar un modo de trabajo basado en el diálogo entre pares y con los docentes.

En el proceso de transparentar las expectativas de logro y favorecer la retroalimentación

continua entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, se plantearon como instrumento para la evaluación la rúbrica, (<https://goo.su/OBcVd>) en la que se especifican los criterios y los diferentes niveles de cumplimiento.

Las situaciones de aprendizaje planteadas permiten a los estudiantes ser protagonistas en la construcción de su propio conocimiento.

La inclusión de la tecnología en la propuesta se hace de manera genuina (Maggio, 2012) y con sentido pedagógico.

La experiencia logró conectar significativamente el aprendizaje integrado de ambas asignaturas, fomentando una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos y promoviendo una formación más completa y efectiva en futuros docentes de Matemática.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (Comp). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Area, M. y Adell, J. (2009). *E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En J. De Pablos (Coord., *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.

Edelstein, G. E. (2002). Problematicar las prácticas de enseñanza. *Perspectivas*, 20(2), 467-482.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

EduTubers bajo la lupa: epistemología, didáctica / atributos de un fenómeno en expansión

Verónica Tobeña

IICSAL/FLACSO-CONICET

vtobena@flacso.org.ar

Desde hace más de medio siglo la escuela secundaria argentina está siendo horadada por la pérdida de relevancia cultural de su proyecto formativo al no lograr acompañar los cambios epistemológicos promovidos por el desarrollo científico. Asimismo la democratización del nivel torna evidente las limitaciones de su propuesta pedagógica para incluir en el diálogo cultural a los sectores históricamente excluidos de este nivel, lo cual probablemente tenga que ver con su sesgo selectivo de origen. Por último, asistimos a un fenomenal cambio tecnológico y cultural que configura un mundo que se articula defectuosamente con la escuela que supimos conseguir. Este escenario nos marca que uno de los nudos críticos de la situación que vive la escuela secundaria reside en su dimensión epistemológico-pedagógica y otro en el cuestionamiento que la era digital le hace como transmisora cultural.

Los estudios culturales muestran cómo las infancias y las juventudes contemporáneas desarrollan un conjunto de habilidades y competencias transmedia que el contacto con la actual ecología de medios les permite cultivar. Algunos autores han bautizado a dichos saberes y habilidades como saberes tecnosociales (Peirone, 2018) para referir a esas destrezas y conquistas de carácter cognitivo que el uso de las nuevas tecnologías y los medios digitales permiten desarrollar. Los trabajos citados a su vez también precisan algunos rasgos que asumen las formas de habitar y de hacer mundo ligadas a este ecosistema cultural, que nos hablan de un ethos distinto al que podríamos atribuirle a las subjetividades que aspiraban moldear las instituciones de la modernidad como la escuela. Sucintamente los rasgos que dan cuenta de cambios en las diferentes dimensiones que hacen a estas nuevas formas de habitar el mundo consisten en un régimen de representación hipertextual (Baricco, 2008 y 2019), aprendizaje experiencial (Sennett, 2009), economía moral que reconcilia el esfuerzo con el placer (Lipovetsky, 2000; Himanen, 2002), cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), espectacularización de la intimidad (Sibilia, 2012), contenido breve o cultura snack (Scolari, 2020), aceleración (Rosa, 2016) (Tobeña, 2020).

En este marco, fenómenos como el de los EduTubers asoman como la punta de un iceberg, en tanto algunos de estas propuestas se consolidan como tendencia convirtiendo a sus contenidos audiovisuales en recursos muy demandados por parte de los estudiantes, para quienes se ha inventado una serie de neologismos (bárbaros, mutantes, generación post-alfa, pulgarcita) para subrayar sus formas de vida tecnológicas. Dicho fenómeno nos habla de un dislocamiento doble: el de la figura de los docentes que devienen YouTubers y con ello (re)definen las coordenadas y los estilos de las prácticas pedagógicas; y el de los estudiantes, que son interpelados en su mutación y convocados a un diálogo cultural desde una lengua común (Baricco, 2008) para referir al contenido escolar.

Esta ponencia da cuenta del análisis de una muestra de esos canales haciendo foco en EduTubers que cosechan un alto número de seguidores entre tres áreas del conocimiento que son centrales en la formación que brinda la escuela, como matemáticas, ciencias y lengua. Los canales que analizaremos son, para lengua: LINGURIOSA (<https://www.youtube.com/@Linguriosa>) y BLOG DE LENGUA (<https://www.youtube.com/@BlogdeLengua>); para ciencias: DATE UN VLOG (<https://www.youtube.com/@dateunvlog>) y LA HIPERACTINA (<https://www.youtube.com/@Lahiperactina>) ; y para matemáticas: MATEMÁTICAS PROFE ALEX (<https://www.youtube.com/@MatematicasprofeAlex>) y UNICOOS (<https://www.youtube.com/@unicoos>).

Su propuesta se pondera a la luz de una matriz de análisis que pone el foco en dimensiones que hacen a su estructura narrativa y el uso de diferentes lenguajes, a su apuesta estética, a su estrategia pedagógico-didáctica, al manejo de recursos técnicos. También focaliza en los atributos del EduTuber y las formas de interacción con sus seguidores a través de los comentarios, cuyo análisis permite conocer qué es lo que los cautiva de esa propuesta. A partir de este análisis la ponencia busca caracterizar los distintos canales de la muestra para distinguir sus matices y el diferencial de sus propuestas.

De este modo los interrogantes que orientan esta indagación son las siguientes: ¿Qué rasgos específicos asumen las propuestas de enseñanza condensadas en los canales de los EduTubers?, ¿en qué medida realizan apuestas innovadoras en materia pedagógica respecto a la propuesta escolar formal?, ¿en qué aspectos se diferencian y qué modelo epistemológico- pedagógico se identifica? ¿Es posible identificar la conformación de una suerte de “pedagogía YouTube” en la emergencia del fenómeno de los EduTubers? ¿Cómo podrían clasificarse los canales educativos de EduTubers bajo estudio si se los ausculta en tensión con el modelo epistemológico-pedagógico de la educación secundaria por un lado, y con las formas de vida tecnológicas, por el otro?

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Anagrama.

Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Amorrortu.

Peirone, F. (2018). *Los saberes tecnosociales. Un problema de/para la teoría social*. Grupo Teoría Social y Realidad Latinoamericana (CLACSO).

Experiencia

Propuesta de adaptación curricular para enseñar energía nuclear en el nivel medio

Silvina Soledad Brandana

Escuela Experimental con Énfasis en TIC con formación especializada en Biotecnología -
Sede Río Cuarto

ssbrandana@escuelasproa.edu.ar

En este trabajo se comparte una experiencia de enseñanza de la física con adaptación curricular de tópicos vinculados a la energía nuclear en el nivel medio. El tercer año de la Escuela Experimental con énfasis en TIC con formación especializada en Biotecnología, tiene el espacio curricular Física y Astronomía. Dentro de los temas que se abordan en la parte destinada al estudio de la Física, que luego se vinculan con la Astronomía, se profundiza en aspectos relacionados con la energía nuclear. La energía nuclear siempre es un tema que genera controversia y, antes que a los estudiantes se les presente el tema, afloran las preconcepciones y los mitos al respecto. Esto convierte su estudio en un importante desafío, no sólo por el alto nivel de abstracción, sino que también se debe desmitificar a este tipo de energía. Las capacitaciones y cursos realizados, como parte de la formación continua profesional, se han llevado a cabo tanto en el Instituto Balseiro, la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) y con la Red Latinoamericana para la Educación en Tecnología Nuclear (LANENT).

En el ciclo lectivo 2022, en el tercer año de la escuela citada, la enseñanza de los contenidos antes mencionados a una estudiante con adaptación curricular, se presentó como un gran desafío docente puesto que las estrategias pedagógicas para que ella los aprenda, debían atender a su diagnóstico. En tal sentido, y siguiendo con la Resolución Provincial del Ministerio de Educación N°1825/19, donde se dispone que el Estado Provincial garantiza las condiciones que favorezcan la inclusión escolar en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, es que se trabaja en distintas acciones que acompañen las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, como en esta propuesta que se presenta. Desde el enfoque de los derechos humanos se asume a la construcción de entornos educativos accesibles como parte de la responsabilidad social de las instituciones educativas. Así mismo, desde el enfoque de educación inclusiva, se propone poner en el centro a las condiciones pedagógicas, siendo éstas las que se constituyen como un conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos que permitan

optimizar el entorno educativo inclusivo (Abascal, M. et al., 2018).

Como se mencionaba más arriba, se requirió de un trabajo basado en el diagnóstico de la estudiante, el cual señala que la misma presenta trastornos de aprendizaje con mayor dificultad en el razonamiento abstracto y con poco tiempo de atención en una misma actividad. Si bien su escritura es correcta para su edad, presenta dificultades en la redacción, mezcla ideas, omite palabras. En función de ello, se sugiere que las actividades que se le presenten deben ser con consignas simples, cortas y guiadas, los textos cortos de fácil comprensión y con palabras claves resaltadas. Se aconsejan actividades donde no se requiera demasiada redacción por parte de la estudiante. Atendiendo a lo antes expuesto, se trabajó en distintas estrategias de aprendizaje que se ajustaron de manera positiva y constructiva al diagnóstico de la estudiante. En todo momento, todas las propuestas fueron supervisadas por la docente de integración educativa (DAI) de la alumna.

La Red LANENT fue creada para ayudar a preservar, promover y difundir el conocimiento nuclear y fomentar la transferencia de ese conocimiento en Latinoamérica. Es en este marco que, en el año 2022, se realizó el curso Nucleando. Este espacio proporciona un conjunto de instrumentos y recursos didácticos para ayudar a los profesores de ciencias naturales de América Latina y el Caribe a incorporar a sus planes de estudios conceptos y aplicaciones relativos a la ciencia nuclear. Es válido mencionar y destacar que Nucleando surgió como una iniciativa de LANENT, y se le dio difusión por medio del Programa de Cooperación Técnica RLA0057/64: "Mejora de la enseñanza, capacitación, la divulgación y la gestión de conocimientos en la esfera nuclear" del Organismo Internacional de la Energía Atómica (OIEA) ejecutado con el apoyo del Foro de la Industria Nuclear Española.

Como trabajo final de la capacitación de Nucleando, se presentó una secuencia didáctica donde se plasman distintas actividades adecuadas para la estudiante en cuestión. En la misma, se trabajó en torno al tema "Protección Radiológica".

Aquí es válido remarcar que esta propuesta sostiene que los ambientes de aprendizaje mediados por las TIC buscan innovar las prácticas educativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, los procesos de innovación, respecto de la utilización de las TIC, permiten la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas, posibilitando la realización de diferentes actividades, inimaginables hasta hace poco tiempo (Bermúdez, 2016). Es por ello que, entre las herramientas y recursos tecnológicos brindados en el curso de capacitación antes mencionado, se trabajó en esta propuesta de adaptación curricular, con eXeLearnig, que es un editor de recursos educativos interactivos gratuito y de código abierto. La propuesta didáctica versaba sobre

el análisis de distintas fichas vinculadas al tema. Con ese contenido breve, se le proponía resolver consignas como verdadero o falso, respuestas de opción múltiple, completar frases, etc. Esta propuesta, permitió atender a los requerimientos del diagnóstico de la estudiante porque ella debía leer cada ficha y realizar una consigna a la vez; luego cambiaba de ficha. El resultado fue altamente positivo porque no sólo se constató el aprendizaje del tema por parte de la alumna, sino que también pudo verse cómo impactó esta nueva herramienta tecnológica para presentarle el contenido, en su autoestima. Como docente, esta experiencia fue muy poderosa, estimulante y enriquecedora. Conocer las particularidades de los alumnos y poder dar respuesta favorable a sus requerimientos en pos de un aprendizaje real, siempre es muy alentador y gratificante. Es válido mencionar que esta propuesta fue seleccionada entre las demás presentadas en el curso Nucleando, para ser compartida en el III Simposio Internacional sobre Educación, Capacitación, Difusión y Gestión del Conocimiento Nuclear que se realizó en Santiago de Chile en julio del 2022 organizado por LANENT. Esta participación fue posible por una beca completa otorgada por el OIEA. Como conclusión de este trabajo se destaca la potencialidad del recurso tecnológico usado para enseñar un tópico vinculado al conocimiento nuclear a estudiantes con adecuaciones curriculares.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M. S., Ávalos, C., Chauvet, M. L., Chiapero, A. L., Díaz, C. M., Mabres, M., Migueltoarena, G., Rubiolo, P. A., Ruiz, G. y Vidal, A. (2018). Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga+*, 1(1), 131-135. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/244>
- Bermúdez, G. (2016). Ambientes de aprendizaje mediados por tic, virtuales o e-learning e híbridos o blenden-learning. *Virtu@lmente*, 2(2), 119–134. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1424>
- Córdoba. (2019). Resolución n. 1825/19 [En Boletín Oficial de la provincia de Córdoba. AÑO CVI - TOMO DCLX - n.º 239, 17 de diciembre de 2019]. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2019/12/1_Secc_171219.pdf

Experiencia

Enseñanza de electromagnetismo con uso de simuladores en la licenciatura en geología

Silvina Soledad Brandana

Universidad Nacional de Río Cuarto

sbrandana@exa.unrc.edu.ar

Teresa Quintero

Universidad Nacional de Río Cuarto

tquintero@exa.unrc.edu.ar

En esta propuesta se comparte la implementación del uso de simuladores como complemento en clases experimentales de laboratorio y en la resolución de ejercicios, todo ello vinculado al electromagnetismo.

Las carreras vinculadas a las ciencias experimentales, como es la licenciatura en geología, se caracterizan por incluir en la gran mayoría de sus asignaturas lo que suele denominarse trabajo práctico experimental o trabajo práctico de laboratorio como un componente esencial de las actividades de enseñanza obligatorias para el estudiantado. A éstas se las puede describir como aquellas donde los estudiantes deben realizar algún tipo de tarea que excede la actividad intelectual en sí misma. Estas actividades experimentales, además de fundamentarse en modelos teóricos ineludibles, apuntan a desarrollar destrezas y habilidades de manipulación de instrumentos y objetos (motricidad fina), de observación, de registro, de comunicación (Lorenzo, 2020). Puede decirse entonces que éstas deben ser planificadas didácticamente para que los estudiantes diseñen y/o gestionen dispositivos que permiten el reconocimiento, manipulación y medición de distintas variables. De este modo, en las actividades experimentales, se promueve el aprendizaje de distintos tipos de procedimientos vinculados al quehacer experimental. Específicamente, los procedimientos sensorio- motores incluyen aquellos vinculados a una acción concreta y específica relacionada a la motricidad fina y tendiente a modificar el sistema (por ejemplo, la manipulación de instrumental); y aquellos que implican observar especializando los sentidos y que permiten dar significado a ciertos hechos para ser considerados como datos (Idoyaga y Arguedas- Matarrita, 2021; Lorenzo, 2020).

En el contexto de pandemia, los educadores se vieron forzados a modificar sus prácticas en casi todos los aspectos. Las prácticas experimentales en particular fueron fuertemente afectadas puesto que la imposibilidad de realizarlas de manera presencial,

prácticamente las sacaba de escena. Fue en esos momentos cuando surge la necesidad de sumar a las clases, el Modelo del Laboratorio Extendido (MLE). Éste se entiende como el uso didáctico y sistémico de dispositivos y estrategias para llevar adelante actividades experimentales en entornos educativos digitales. Es decir, el MLE no es una única aproximación, sino el establecimiento de un híbrido experimental, donde distintos recursos actúan de manera sinérgica con el objetivo de aumentar la probabilidad de que se generen aprendizajes de procedimientos, actitudes y conceptos. En este sentido, y de forma no excluyente, este modelo incluye: Actividades Experimentales Simples (AES) o Laboratorios Caseros, Simulaciones (S), uso de teléfonos inteligentes o Laboratorios Móviles (LM), Laboratorios Virtuales (LV) y Laboratorios Remotos (LR). Es importante destacar que no se trata de un uso acrítico de estos recursos, sino de diagramar y secuenciar su uso para potenciar su sinergia (Idoyaga y Arguedas-Matarrita, 2021).

Con el objetivo de potenciar el dictado de la asignatura Física II (electromagnetismo) para la carrera de Licenciatura en Geología, es que incorporaron a las distintas clases de ejercitación y de laboratorios, el uso de simuladores como uno de los elementos del Modelo del Laboratorio Extendido.

Actualmente, si bien ya se cuenta con la presencialidad en todas las prácticas, el uso del MLE, al haber resultado ser una herramienta muy positiva en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, se sigue implementando como complemento tanto de prácticas experimentales como así también en la resolución de problemas tipo ejercicios.

En esta propuesta, concretamente se comparten experiencias vinculadas al uso de distintos simuladores Phet (<https://phet.colorado.edu/es/>). Los mismos son gratuitos y, en su mayoría se pueden descargar y trabajar sin necesidad del uso de internet.

Una de las prácticas experimentales, donde se profundiza en el estudio de las Leyes de Kirchhoff, se requiere el armado distintos circuitos eléctricos. Para resolver los mismos, y encontrar el valor de las corrientes, se plantean las leyes antes mencionadas y se resuelve un sistema de ecuaciones. Esta parte de la práctica es más bien teórica. En la parte experimental, los estudiantes arman el circuito con equipamiento propio de la práctica, y miden experimentalmente el valor de las corrientes, para constatar sus resultados teóricos. Esta parte ahora es complementada con el uso del simulador, algo que los estudiantes hacen antes de trabajar con el equipamiento e instrumentos del laboratorio.

Esa metodología, simulando previamente, ha resultado aportar confianza y conocimiento a los estudiantes al momento de la práctica propiamente dicha. Luego se reflexiona en relación a la calidad de la medición en ambos métodos, analizando

debilidades y fortalezas de cada uno. También se usan los simuladores en prácticas de Capacidad, entre otras.

Referencias bibliográficas

Idoyaga, I. y Arguedas-Matarrita, C. (2021). *Introducción al uso de Laboratorios Remotos en educación*. Editorial APFA.

Idoyaga, I. y Arguedas-Matarrita, C. (2021). Análisis representacional de cuatro laboratorios remotos para la enseñanza de la física. *Revista Enseñanza de la Física*, 33(2).

Lorenzo, M. G. (2020). Revisando los trabajos experimentales en la enseñanza universitaria. *Aula Universitaria*, 21, 15–34.

Ensayo

La tecnología como motor para la reducción de brechas pedagógicas, históricas / sociales en la Educación Superior en el marco de la Agenda 2030 / 2050

Leticia Concha

Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET

leti_c95@hotmail.com

La pandemia del COVID-19 ha impactado profundamente en el ámbito educativo, dando lugar a la hibridación de modos de enseñanza que combinan lo presencial y lo virtual. Dentro del marco del Eje 2: "Hibridación de modalidades de enseñanza en prácticas docentes en contextos emergentes: nuevos roles y funciones, nuevos medios y escenarios", este resumen presenta la experiencia de una novela docente durante la pandemia, destacando los desafíos y oportunidades que se presentó en la adaptación a este nuevo paradigma educativo.

Desde una perspectiva que considera la educación como un recurso compartido por la sociedad en su conjunto, recae sobre los Estados la responsabilidad primordial de garantizar la disponibilidad y el dominio de las tecnologías digitales. Esto se erige como un requisito esencial para cimentar proyectos democráticos caracterizados por la inclusión y la equidad social para todos los miembros de la comunidad. Un enfoque que deseamos resaltar reside en la revalorización del papel que desempeñan las tecnologías y la cultura digital desde su perspectiva pedagógica. Así, surge un nuevo panorama propicio para la reevaluación y modernización de las estrategias educativas, más allá de la coyuntura actual de educación a distancia impuesta por situaciones de emergencia (Lugo y Loíacono, 2020).

El cambio abrupto hacia el aprendizaje híbrido y remoto planteó desafíos significativos para este docente novato, quien se vio enfrentado a la tarea de establecer una conexión significativa con sus estudiantes en entornos tanto físicos como virtuales.

En este mismo orden de ideas, se puede retomar algunas de las estrategias que se llevaron a cabo, que tan bien las menciona la autora con basta trayectoria en la temática Mariana Maggio (2020): "La bibliografía digitalizada es acompañada con guías de

lectura; los videos que se introducen son explicativos de los textos; los foros priman como solución para sostener la interacción y las tareas están dedicadas, en general, a favorecer la comprensión y la aplicación de los contenidos. Se imitan en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad” (Maggio, 2022, p.116).

La colaboración y comunicación efectiva con otros docentes, tanto novatos como experimentados, se basan en pilares fundamentales para afrontar la situación. Mediante el intercambio de experiencias y el desarrollo conjunto de estrategias didácticas y pedagógicas.

Asimismo, la evaluación y la retroalimentación en un entorno híbrido representaron desafíos adicionales. La adaptación de los métodos de evaluación, la consideración de la equidad educativa y la justicia, y la promoción de la autoevaluación y la reflexión se refirió en elementos clave para poder realizar los ajustes necesarios, teniendo en cuenta que en el 2020 fue una educación de emergencia, no un contexto armado con la finalidad de enseñar a distancia que se enmarca en otras políticas educativas de base que permiten y generan el contexto y los recursos necesarios.

En este contexto, adquiere relevancia retomar los principios de las prácticas pedagógicas de emergencia, debido a que pueden representar una oportunidad para reevaluar modelos, establecer nuevas condiciones e imaginar una escuela transformada. En este escenario, las tecnologías desempeñarán un papel crucial al maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos, asegurando así el derecho a una educación de calidad para los sujetos que habitan los espacios educativos formales (Lugo y Loiácono, 2020).

El desafío clave radica en cómo enfrentar lo que se avecina, reconociendo que representa una oportunidad inesperada y sin precedentes para redefinir la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario, otorgándoles un significado acorde a los tiempos actuales (Maggio, 2018, 2020). Continúo reflexionando detenidamente mientras considera las palabras de Alba (2020), quien sostiene que es imperativo que avancemos con rapidez desde el ámbito educativo hacia la edificación de una nueva era para la humanidad. Queda por determinar cuáles son las acciones urgentes que deben emprenderse, incluyendo la formulación de nuevas definiciones pedagógico-didácticas, ya que lo que estamos experimentando podría ser una transformación irreversible.

En conclusión, la experiencia como docente novato durante la pandemia, en el marco de la hibridación de modalidades de enseñanza, ha sido un proceso desafiante pero enriquecedor. La empatía, el apoyo mutuo y la búsqueda constante de innovación se demostraron en fundamentos esenciales para superar las dificultades y lograr un

aprendizaje significativo en un entorno educativo en cambio constante. A través de esta experiencia, el docente novato ha fortalecido su práctica pedagógica y ha desarrollado habilidades resilientes que sin duda lo acompañarán a lo largo de su carrera educativa en estos nuevos medios y escenarios emergentes.

Referencias bibliográficas

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de CoVId-19. futuro incierto. En *IISUE Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). UNAM.

Lugo, M. T. y Loiácono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación Y Tecnología*, 3(1). <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Mesa 5. Eje 2: A. Procesos educativos mediados por TIC. B. Prácticas docentes en contextos emergentes: nuevos roles / funciones, nuevos medios / escenarios. E. Prácticas tutoriales / de seguimiento en las diversas modalidades de enseñanza. F. Pedagogías informacionales, inmersivas, híbridas

Alfredo Bearzotti

Universidad Nacional de Villa María

labearzotti@unvm.edu.ar

Los ejes propuestos por la relatoría para el ordenamiento de las presentaciones fueron los siguientes: a) El contexto de pandemia como catalizador o acelerador de procesos en la relación entre educación, tecnología y sociedad, que oficia de punto de partida en varias de sus presentaciones, nos permite pensar en la dimensión coyuntural de las prácticas con tecnologías digitales. En este sentido, ¿cómo podemos conjugar los usos de tecnologías digitales con el contexto educativo de la “nueva normalidad”? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son las novedades de la experiencia de estudiantes en este contexto?; b) En relación a las experiencias e innovaciones presentadas, ¿cómo se puede pensar procesos de evaluación de las propuestas y los aprendizajes? ¿Estas son factibles de ser actualizadas en los cambiantes contextos? Por último, c) ¿cuál es la capacidad performativa de las tecnologías en relación a las prácticas mediadas por ellas? ¿Cómo se relacionan nuestras propuestas pedagógicas con las potencialidades y limitaciones (affordances) de las tecnologías digitales utilizadas?

Maria Lorena Alonso, en su presentación, sostuvo la importancia de caracterizar los emergentes de las nuevas tecnologías en relación a los procesos de subjetivación desde la mirada de la psicología social. Ante la pregunta ¿Cómo se performan las nuevas subjetividades en consonancia con los contextos sociales?, recupera la importancia de reconocer la existencia de un giro ontológico y epistemológico en relación a la condición humana y el vínculo enseñanza y aprendizaje, entendiendo a la educación como actividad vital de los sujetos

Maria Eugena Danieli y Ana Carola Rodriguez compartieron un relato de experiencia de modalidad combinada en formación docente, que aparece como alternativa en a partir de la pandemia. Su preocupación central pasa por la experiencia del equipo de gestión, poniendo el foco en la cuestión pedagógica. La hibridación, en tanto modelo organizacional, se caracterizó por cierta dificultad para “mirar la institución en funcionamiento”. Desde una perspectiva pedagógica, recuperan la heterogeneidad de experiencias y trayectorias presentes y la necesidad de ir ajustando sistemáticamente la propuesta. Del mismo modo, aparece la importancia de ofrecer una presencialidad potente y reconocer a la hibridación como una clave de las prácticas de docentes y estudiantes que excede a la modalidad. La cultura institucional, de esta manera, se recupera como una de las claves a la hora de pensar un proyecto institucional.

Celia Fabiana Galvalisi presentó una experiencia en la cual se propuso la realización de un podcast como un recurso mediador para el aprendizaje. Sostiene que se generaron espacios para la mejora sustantiva de la integración de contenidos. Aparece como un emergente la observación de que si bien las y los estudiantes eran consumidores del recurso no lo reconocían como herramienta. Reconoce también la sensación de que los docentes quedaron más “enganchados” a las tecnologías como mediadoras que los estudiantes, lo que se observa en diversos procesos de planificación. Al mismo tiempo, reconoce a la modalidad combinada como algo instalado, incluso desde el reclamo estudiantil. Por último, recupera la importancia de analizar cómo la mediación de tecnologías actualiza la cultura del aprendizaje. En ese sentido, parece importante recuperar su dimensión social y pedagógica.

Claudia Ortiz y Cesar Zuccarino problematizaron la reconfiguración del vínculo pedagógico en relación a la experiencia de la pandemia y el ingreso a la nueva normalidad. Una de sus preguntas centrales orbita en torno a cómo operan los imaginarios tecnológicos en las modalidades de subjetivación y las nuevas experiencias reconfiguradas a partir de la huella de la pandemia. ¿Cuál es la relación entre lo innovador y lo “nuevo”?

Gabriela Luján Giammarini y Paola Mancosu, por su parte, presentaron la experiencia colaborativa de la realización de un curso espejo internacional. Desde la perspectiva de “La internacionalización en casa”, ésta aparece como una propuesta inclusiva y democratizadora, que habilita un acceso extendido a la experiencia. Sostienen que la experiencia sostenida en el tiempo implicó múltiples decisiones que también permitieron reconocer las limitaciones y posibilidades de diversas plataformas. Por último, recuperan que el proceso de evaluación compartida implica la puesta en común de criterios, lo que ayuda a recuperar la forma en la que el diálogo entre heterogéneas experiencias motiva la problematización de los preconceptos sobre la realidad latinoamericana, que aparece como el eje conceptual del programa de estudios propuesto

María José Audisio pone en relieve la experiencia en escuela secundaria, y la complejidad de los procesos que se pusieron en juego en ese contexto. En esta clave, la escuela secundaria se caracteriza por una menor autonomía de trabajo, y una marcada desigualdad de acceso y de disponibilidad de tecnologías digitales. Analiza cómo esta realidad repercutió en una desigualdad en apropiación de conocimiento, en la que la experiencia de tutoría entre pares emerge como una alternativa pedagógica.

Rocio Fontanet, Lucrecia Vacca y Luciana Aguilar presentaron la experiencia de reconfiguración de un espacio tutorías de la universidad de José C Paz a partir de la pandemia. Desde esta experiencia analizan la forma en la que se actualiza el oficio del estudiante, en los nuevos contextos epocales. Encuentran claves en el momento previo a la pandemia, aunque la actualización se vio fuertemente acelerada por ésta. El acompañamiento de las tutorías, sostienen, emerge como una clave para desandar la fragmentación de la experiencia estudiantil que se genera por la presencia en heterogéneos espacios (virtual/presencial/semi). Reflexionan sobre la capacidad de agencia o capacidad de cambio y el lugar de las diversas tecnologías para pensar la experiencia pedagógica.

Experiencia

El podcast como recurso de enseñanza / aprendizaje en la universidad

Celia Fabiana Galvalisi

Universidad Nacional de Villa María

cgalvalisi@hotmail.com

En el mes de mayo y junio del año 2023 se diseñó una propuesta que incluyó el podcast como recurso educativo para promover la revisión, estudio y profundización de contenidos desarrollados en el espacio curricular Seminario sobre Teorías del aprendizaje que se dicta en el tercer año de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Villa María, Provincia de Córdoba, República Argentina.

Esta propuesta se denominó "Ciclo de contenidos sobre teorías del aprendizaje en la Terapia Ocupacional". Se trató de un ciclo creado colaborativamente entre los estudiantes cursantes y yo como docente a cargo. Los destinatarios de los podcasts son otros estudiantes de la carrera o personas interesadas en el tema.

Dos fueron los objetivos; por un lado, para los estudiantes cursantes, generar un espacio de estudio e integración de los conocimientos fundamentales desarrollados en el seminario. Por otro lado, para otros estudiantes de la carrera o interesados en la temática, propiciar un espacio de aprendizaje hipermedial, alertando de que los contenidos aquí transmitidos requieren de su profundización.

El ciclo consistió en doce episodios -uno introductorio a la materia y al tema, ocho de contenidos del campo y tres de transferencia o aplicación. Las consignas de trabajo se organizaron en torno a dos propuestas:

PROPUESTA A: ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje en Terapia Ocupacional? Aquí se realizó un primer mapa conceptual de la materia, se eligieron los temas, se dividieron los grupos y cada grupo estudió y profundizó el contenido, seleccionó la información que se comunicaría en el podcast y escribió el guión correspondiente. Luego grabó y editó su podcast.

PROPUESTA B: Sabías que un Terapeuta Ocupacional también aborda el aprendizaje de las personas... te contamos en la propuesta de intervención...

En este caso los estudiantes también elaboraron un mapa conceptual de la materia,

luego debían buscar un artículo científico que contara una propuesta de intervención de la Terapia Ocupacional en cualquiera de sus áreas –salud, educación, comunidad, trabajo, etc.- y analizarlo en base a los contenidos desarrollados, escribiendo un guión para el podcast. Luego grabaron y editaron el podcast.

La actividad fue grupal y colectiva, basada en el aprendizaje colaborativo, entre todos elegimos la música de inicio y final, escribimos el contenido de inicio y de cierre para que todos los episodios tuvieran una continuidad y formaran parte del mismo ciclo. También colaborativamente leímos todos los guiones e hicimos una evaluación formativa de los mismos.

Así mismo se atravesó por un proceso formativo sobre la tecnología podcast, leyendo materiales sobre el tema, viendo tutoriales en YouTube y solicitamos el asesoramiento del área de comunicación de la universidad. Por medio de la cual se nos aconsejó utilizar software libre como la plataforma IvOOX y el editor AUDACITY.

Las producciones fueron publicadas en el repositorio digital de la Biblioteca Central “Ricardo Podestá” de la universidad y se pueden acceder en http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmsspage&pageid=9&id_notice=45148

Así fue que 35 estudiantes llevaron adelante esta propuesta con muchos conocimientos tecnológicos de uso de redes sociales actuales pero que por primera vez en sus vidas realizaban un podcast, siendo muy pocos de ellos consumidores de este recurso comunicativo.

Los resultados de la evaluación fueron muy satisfactorios, a saber:

Ventajas cognitivas:

- en cuanto al contenido transmitido, los estudiantes se ocuparon de estudiar minuciosamente y escribirlo de modo sintético, pero con precisión y claridad en los guiones,
- se desarrolló un mayor manejo verbal y técnico académico
- se logró una mejor comprensión del contenido
- se generó un espacio de aprendizaje áulico y extraulico donde colaborativamente se planificó, controló y autorregularon las tareas

Ventajas emocionales:

- hubo mucha manifestación de motivación y predisposición para la tarea,
- implicación en la actividad,
- generando al mismo tiempo cierto orgullo por la meta lograda,

- el aprendizaje colaborativo, permitió intercambios, retroalimentación y fortaleció al grupo,
- se generó un espacio de creatividad a través de la inclusión del diálogo dentro del podcast como del uso de "expresiones" habitual y vigente entre jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Galvalisi, C. F. (2023). *Aportes de las teorías del aprendizaje a la terapia ocupacional*. Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45148
- Galvalisi, C. F. (2023). *Introducción*. Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45149
- Galvalisi, C. F., Ferreyra, M. A., Curry, C. N., y Morales, M. (2023). *Aprendizaje*. Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45150
- Galvalisi, C. F., Castillo, V., Violaz, F. J., Nuñez, T. M., y Golinotti, C. M. (2023). *Aprendizaje como sistema complejo*. Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45151
- Galvalisi, C. F., Ruidavest, C., Fabiani, L. B., y Lopez, A. M. (2023). *Teoría de Ausubel*. IAP de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45152

Curso espejo internacional: una experiencia de enseñanza colaborativa

Gabriela Luján Giammarini

Universidad Nacional de Villa María

ggiammarini@unvm.edu.ar

Paola Mancosu

Università degli Studi di Milano

paola.mancosu@unimi.it

En el marco de la pandemia mundial causada por la COVID-19, los procesos de internacionalización debieron adecuarse a la situación como tantos otros, sufriendo modificaciones que vinieron de la mano de un cambio de paradigma que ya estaba en proceso. Esto significó modificar la visión desde una internacionalización entendida “hacia afuera” e individual, concentrada en un pequeño grupo de estudiantes y/o profesores, con la posibilidad principalmente económica de viajar, se ha pasado a una internacionalización “en casa” (Beneitone, 2022; de Wit y Altbach, 2020), más inclusiva y más democrática, que permite a todas/os las/os estudiantes tener una experiencia de movilidad internacional e intercultural. En este marco, surgió un curso espejo con proyecciones de continuidad sostenida en el tiempo.

El propósito de esta presentación es compartir una experiencia de planificación y ejecución de un curso espejo internacional desarrollado entre las universidades: Università degli Studi di Milano y la Universidad Nacional de Villa María, en el transcurso de los años 2021 y 2022.

El formato “curso espejo” puede definirse como un recurso académico de internacionalización en casa (IeC), en donde miembros de dos (o más) comunidades académicas de diversas universidades participan de manera virtual y conjunta en una instancia de enseñanza-aprendizaje. Si bien no se trata de una internacionalización del currículum, este formato sí colabora a la internacionalización de espacios curriculares, ya que se comparte el mismo syllabus y plan didáctico. Esta tipología de cursos se apoya e implementa mediante el uso de las nuevas tecnologías, permite la superación de límites físicos y geográficos, y favorece la experiencia de intercambio internacional a estudiantes que, tal vez, nunca lo pensaron y lo consideraron como opción.

En nuestro caso, el curso espejo internacional online se tituló “Introducción a los estudios críticos del discurso: Ideología y discurso en América Latina”. Se trata de un módulo intercultural y colaborativo de 20 horas en el año 2021 y de 40 hs en el año 2022, en español, realizado entre las asignaturas: Lingüística Hispanoamericana, a cargo de la docente Paola Mancosu, en el marco de la carrera de grado Lingue e Letterature Straniere y de postgrado, Lingue e Letterature Moderne Europee ed Extraeuropee, de la UNIMI, y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura de la UNVM, dictado por la docente Gabriela Giammarini.

El módulo nace como un diseño didáctico innovador centrado en el aprendizaje activo y colaborativo de las y los estudiantes. Desde el primer momento, como equipo docente de enseñanza colaborativa, elaboramos el diseño del curso espejo y el syllabus. Esto conlleva decidir qué trabajar, cómo hacerlo y, en consecuencia, generar en conjunto las metodologías, las estrategias y las acciones didácticas, así como la metodología de evaluación de las/os estudiantes, y nuestra propia autoevaluación.

De acuerdo con De Wit y Leask (2015), no hay un modelo de internacionalización que se ajuste a todas las disciplinas, instituciones y sistemas educativos. La internacionalización es un medio para mejorar la calidad de la educación y de la investigación. Cada contexto influye en el por qué y en el cómo de la internacionalización. Es, por esta razón, que creemos que es importante comentar nuestra experiencia y las decisiones metodológicas y didácticas por las que optamos.

En la realización del curso espejo hemos alternado clases asincrónicas y sincrónicas coadyuvadas por el uso de las nuevas tecnologías. Las herramientas utilizadas para las clases y las actividades didácticas online han sido las ofrecidas por Microsoft Teams y, en particular, las aplicaciones de las Breakout Rooms. Se trata de herramientas fundamentales para poder realizar las estrategias didácticas en grupo del Think-Pair-Share, los métodos del Problem Based Learning (PBL) y la activación de las discusiones durante las clases online. En las clases asincrónicas, hemos recurrido a la realización de videos de 20 minutos para presentar los conceptos teóricos y explicar los conceptos fundamentales de las lecturas bibliográficas aconsejadas. Esto implicaba el estudio independiente de las y los estudiantes, y le permitía a quienes no podían cursar en los horarios propuestos ponerse al corriente de las temáticas abordadas.

En concreto, en nuestro trabajo proponemos presentar nuestra experiencia desde las siguientes consideraciones: 1) definir qué es un curso espejo y las potencialidades de la internacionalización en casa, 2) establecer el contexto y el marco teórico en el que se inscribe, 3) compartir los pasos metodológicos realizados para dar vida a este proyecto didáctico compartido, 4) comparar las dos ediciones del curso espejo internacional (años

2021 y 2022) y, finalmente, 5) reflexionar sobre las proyecciones y potencialidades de este tipo de trabajo.

Referencias bibliográficas

Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración y conocimiento*, 1(11), 163-181.

De Wit, H. y Altbach, P. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46.

De Wit, H. y Leask, B. (2015). La internacionalización, el currículum y las disciplinas. *International Higher Education*, (83), 11-13.

Ensayo

Imaginarios, tecnologías / procesos pedagógicos en la Educación Superior

Claudia Isabel Ortiz

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

claudia.isabel.ortiz@unc.edu.ar

César Rogelio Zuccarino

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

cesar.zuccarino@unc.edu.ar

El objetivo de este ensayo es explorar algunas coordenadas teóricas para analizar las significaciones imaginarias emergentes en relación al vínculo con las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación Superior en el contexto post pandemia Covid 19. Especialmente, nuestra reflexión toma como materialidad las prácticas pedagógicas y la mediación tecnológica en escenarios educativos multimodales: presenciales, a distancia e híbridos, como desafíos de la planeación didáctica. Nos situamos desde la perspectiva de los sujetos de la enseñanza y enfocamos la experiencia transcurrida desde el momento de la irrupción intempestiva de las nuevas tecnologías hasta la vuelta a la nueva normalidad. Tomamos como caso lo acontecido en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Como eje de nuestra reflexión asumimos que las nuevas tecnologías atraviesan la vida académica, sus prácticas y sus modos de organización. También, desde las políticas estatales y diversos agentes políticos a nivel global o regional, se ha promovido su acceso y empleo en los diversos niveles de la enseñanza. En este sentido, vale la pena expresar que el proceso de digitalización de la educación estaba sucediendo antes del contexto de la pandemia. Lo acontecido aceleró ciertos procesos de la transformación digital del Siglo XIX y visibilizó las desiguales condiciones de las universidades y sus comunidades ante la infraestructura tecnológica.

Por ende, ante este panorama, es importante desnaturalizar la mirada sobre las nuevas tecnologías y comprenderlas en el imaginario de lo moderno y contemporáneo, donde la idea de progreso continúa vigente en clave de imaginario tecnocomunicacional (Cabrera, 2006). Al considerarlas como imaginario la condición de heterogeneidad es clave para analizar su dimensión externa (aparatos, instituciones y discursos) y especialmente, su

dimensión radical. En este sentido, deben tener en cuenta dos niveles para su análisis: 1) las significaciones imaginarias y 2) las matrices imaginarias. "Las primeras son el modo de manifestación de la 'realidad' de las neotecnologías y las segundas, las condiciones de posibilidad de esas significaciones" (Cabrera, 2006, p.18).

A partir de lo anteriormente expuesto, las nuevas tecnologías se han incorporado como superación de los modelos tradicionales de educación. Al respecto, Inés Dussel y Trujillo Reyes (2018) expresan que "(...) son presentadas como garantía del cambio educativo porque permiten crear entornos de aprendizaje personalizados, movilizar alumnos y docentes, y generar métodos más relevantes y actualizados" (p. 143). Sin embargo, estas garantías de transformación educativa que ofrecerían las nuevas tecnologías sólo son posibles de considerar si la institución educativa no fuera ambivalente. Es decir, si no fuese "(...) una institución atravesada por tensiones y contradicciones que no son disfuncionales sino que son parte de su ontología histórica, y cuya estabilidad es producto de numerosas acciones de numerosos agentes que no pueden darse por descontado" (Dussel, 2017).

Así, en el contexto de las restricciones impuestas por la situación sanitaria de la pandemia, las promesas del imaginario tecnocomunicacional en el ámbito de la educación se expresaron en las significaciones imaginarias de la eficacia de la continuidad pedagógica trascendiendo cualquier limitación material o simbólica (brechas o desigualdades de todo tipo) en un contexto de excepcionalidad. Es decir, el lazo o vínculo entre los agentes del sistema educativo sin fracturas, asegurado por la mediación tecnológica. La garantía de su cumplimiento se sostenía en que el sistema tecnológico estaba en condiciones de dar las respuestas necesarias.

El retorno a la presencialidad fue igual de abrupto que el inicio de la virtualidad. Ya hemos transitado una temporalidad que pareciera despojarnos de los recuerdos de esa experiencia velozmente. Podríamos anticiparnos y expresar que muchas de las lecciones de la virtualidad quedaron reducidas a lo instrumental. La integración de las experiencias producidas en la virtualidad al aula depende estrictamente de la voluntad de hacer de los docentes en forma privada sin mediar un proceso que permitiese transformar lo sucedido en un debate y posterior replanteo de la academia. De esta forma, algunos docentes desarrollaron los apuntes de clase y las estrategias áulicas que tenían pre pandemia tratando de restablecerlos tal cual habían sido configurados inicialmente. No obstante, los estudiantes que regresaron a las aulas no eran los mismos y volvió a emerger un fenómeno que terminó forzando el proceso de aprendizaje.

En poco tiempo y sin que medie la necesaria temporalidad de la reflexión sobre lo experimentado en tiempos de restricciones, el algoritmo emerge con preponderancia en los debates actuales. Nos interrogamos: ¿qué imaginarios tecnológicos se traman a

través de las prácticas pedagógicas interpeladas por los algoritmos?

Referencias bibliográficas

Cabrera Altieri, D. H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Biblos.

Drumm, L. (2019). Folk pedagogies and pseudo-theories: how lecturers rationalise their digital teaching. *Research in Learning Technology*, 27, 1-17. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2094>

Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

Dussel, I., (2017). Sobre a precariedade da escola. En J. Larrosa (Ed.), *Elógio da escola* (pp. 87-111). Autêntica Editora.

Rodríguez Jerez, S. A. (2018). *Calidad, educación y semiótica*. Universidad Sergio Arboleda. <http://hdl.handle.net/11232/1187>

Experiencia

Estudiantes Secundarios del ENSAC: Agentes Activos del Proceso Educativo

María José Audisio

Escuela Normal Superior Alejandro Carbo

mjaudisio@gmail.com

En el actual contexto de la educación, y tras haber traspasado un periodo de enseñanza colmado de obstáculos, desvinculaciones y distanciamientos producto de la pandemia que nos tocó transitar; resulta de primordial interés la promoción de estrategias pedagógicas que apoyen a los estudiantes contribuyendo a facilitar su avance en la educación y que además, se constituyan en herramientas relevantes para el rol docente en los nuevos escenarios de la escuela.

“La innovación educativa es capaz de alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Rivas, 2017, p. 19). En estos días, los docentes en general y en el ENSAC en particular buscamos una escuela donde los estudiantes no solo sean receptores inactivos de conceptos impartidos, sino donde se habilite el diálogo y los aprendizajes sean significativos, los estudiantes cobren autonomía y se conviertan en sujetos capaces de actuar.

Es por eso que desde hace dos años se ha implementado con éxito el proyecto “helping hands”; práctica conocida en el contexto anglosajón como peer tutoring. Se trata de un cambio conceptual en cuanto al modo de trabajo docente, ya que el profesor no es el único depositario del saber en el aula, sino que además es posible aprender enseñando.

Tal como lo explican Durán y Vidal (2004), “la tutoría entre iguales consiste en la creación de parejas en las que un alumno desempeña el rol de tutor –y aprende porque sabemos que enseñar puede ser una buena manera de aprender– y el otro de tutorado –y aprende por la ayuda personalizada que recibe de su compañero”.

Los estudiantes más avanzados de 6to ALM del CO Lenguas del espacio curricular Lengua Extranjera Inglés actúan como referentes, motivadores y facilitadores del aprendizaje con un fuerte sentido de solidaridad, posicionándose por su cercanía etaria y su propia condición de estudiantes en un canal de comunicación más fluido

con los estudiantes de cursos más bajos y con dificultades en el logro de los objetivos comunicativos del inglés.

Los estudiantes en pares de trabajo acuerdan el modo de concretar al menos tres encuentros de 45 minutos para realizar la práctica, ya sea de modo presencial al finalizar el horario de clase en la sala de lenguas o de modo virtual en la plataforma Meet en un horario pactado.

El trabajo de los estudiantes de 6to es supervisado y guiado por la docente de inglés en todo momento quien provee el material de práctica pertinente para cada caso. Al finalizar los tres encuentros los estudiantes tutores, presentan por escrito un breve informe sobre el trabajo realizado y su percepción sobre los aspectos positivos y las dificultades del mismo. Siendo la docente, profesora en todos los cursos involucrados en esta experiencia, se logra un seguimiento fehaciente de los resultados de la experiencia; posibilitando un feedback real y concreto de la experiencia a los estudiantes tutores de 6to ALM.

Ante los nuevos contextos educativos, los docentes debemos desarrollar acciones novedosas que permitan el logro de competencias de los estudiantes y con este proyecto en el ENSAC secundario se logró dar protagonismo a los estudiantes, confiando en sus potencialidades y en sus voluntades de involucrarse de manera activa en los procesos escolares.

La propuesta de Helping Hands está en concordancia con el concepto de innovación educativa de Rivas (2017), como fuerza vital, presente en diferentes educadores y proyectos que logran reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutorías entre iguales. De la teoría a la práctica*. Graó.

Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar: una capacidad a desarrollar*. Documento de acompañamiento 16 .

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.

Experiencia

Procesos de subjetivación en contextos de cambio epocales de la práctica docente

María Lorena Alonso

IAPCS-Universidad Nacional de Villa María

malonso@unvm.edu.ar

Caracterizar los contextos emergentes habilita reflexionar sobre los procesos de subjetivación que tienen lugar en nuestra época, y los posibles abordajes desde la enseñanza. Si bien asistimos a un vertiginoso desarrollo tecnológico que en el campo de la educación se introduce a través de la plataformización de la enseñanza; por otro lado persisten problemáticas que emergen frente a estos escenarios. Se introducen nuevas, dinámicas y lógicas témporo-espaciales, comunicacionales y de relación con los otros, que impactan en el vínculo pedagógico. Durante la excepcionalidad pedagógica dictada en la pandemia por COVID-19, observamos cómo la evaluación fue una de las prácticas que más inquietud despertó en el profesorado. El proceso de migración a la virtualidad obligó a diseñar estrategias pedagógicas y didácticas adaptadas al nuevo contexto pero sobre la persistencia de modelos de enseñanza “tradicionales” fuertemente arraigados. Los que suponen un sujeto aprendiente pasivo, receptor de conocimiento; homogéneo; repetitivo y reproductivo; racional; binario, lineal; basado en el control externo. En este escenario, los fantasmas de “copia” y/o “plagio” contaminan el vínculo pedagógico, obstaculizando la posibilidad de creación, cambio y movimiento, para el aprendizaje y una adaptación activa a la realidad. Hacia finales del año 2022, la popularización del sistema de inteligencia artificial Chat GPT lleva la percepción de amenaza entre el profesorado a su máxima expresión.

Puede decirse que la problemática no sólo es novedosa, sino que a partir de ella, emergen nuevos interrogantes que hacen a la condición humana, al proceso civilizatorio mismo, su sentido en sus dos acepciones: su significado y la dirección a la cual nos dirigimos. la condición humana y de cómo serán, de aquí en más, los vínculos sociales”.

Mutación, cambio, fluidez, aceleración, caracterizan el entramado socio-cultural epocal de la educación. Najmanovich (2012) nos habla de una metamorfosis en la concepción del mundo y el conocimiento, asentada en tres ejes: el vínculo enseñanza-aprendizaje centrado en la producción colectiva y por tanto en el encuentro; el conocimiento como

actividad vital y no como mercancía; y finalmente el “sujeto” de la educación como afectivo-pensante-activo. Se trata de una mutación epistemológica que habla de la humanidad como parte de la naturaleza, no externo, extraño, antagónico.

En la misma dirección Rolnik (2019), alumbra sobre la opresión colonial y capitalística como procesos que capturan la fuerza vital de los sujetos de un modo maquínico que neutraliza al cuerpo vibrátil en consonancia con las fuerzas del mundo. En palabras de Preciado (2019), Rolnik plantea que “la auténtica fábrica de subjetividad es el inconsciente y por tanto la batalla debe darse a nivel micropolítico”. Para que haya una reapropiación del “saber del cuerpo”, que desestabilice las formas dominantes de subjetivación propias de las fuerzas neoliberales y conservadoras. Fuente de angustia, violencia, opacidad y repetición.

Los procesos de subjetivación son determinantes en cada momento histórico del devenir social. Podemos decir que existe una subjetivación propia del neoliberalismo. La subjetividad según Jorge Aleman (2017), se trata de un conjunto de conductas, mandatos, deberes, percepciones de la realidad, construcciones éticas y estéticas que están determinadas por una cantidad de dispositivos que muchas veces son imperceptibles y cuyo funcionamiento tampoco es evidente porque contamina de una manera muy sutil esto que llamaríamos subjetividad.

El neoliberalismo como sistema social hegemónico, impacta en la “manera de habitar los lazos sociales”, mutando las relaciones con los otros, con uno mismo y por lo tanto, las relaciones con el amor, el sexo y el deseo. Pero estas mutaciones, señala Aleman (2017), se producen a una velocidad inasumible para los sujetos: “estamos inmersos en un campo de relaciones sociales que no está regido ni dominado por nuestra voluntad” (p. 4).

Por su parte Han (2014) advierte sobre esa forma que tiene el neoliberalismo de explotar la esencia subjetiva de modo sutil pero feroz: explota la “libertad” y todas las formas y prácticas humanas, no ya contra su voluntad, sino apelando al imperativo cultural del rendimiento y la productividad, mediante la narrativa del éxito y la felicidad.

¿Cómo resistir de modo insurrecto y emancipatorio a ello? Los aportes freirianos abren alternativas en tanto reposan en el envés del mandato pedagógico sustentado en las respuestas. Habilitar la pregunta, abre el camino que comunica al “otro”, es habilitar el ser del otro, su cotidianidad, supone riesgo, error, incomodidad y miedo. Admite la curiosidad, necesaria a una pedagogía de la creatividad y la transformación. Abre paso a la enunciación de deseos, necesidades, aspiraciones, dificultades y resistencias. Pensemos en el Chat GPT y el ejercicio al que invita, de construir preguntas para alimentar su “conocimiento” y su “inteligencia”.

Referencias bibliográficas

Aleman, J. (2017). El neoliberalismo es una fábrica de subjetividad. Dossier Salud Mental. *Revista Soberanía Sanitaria*. <https://revistasoberaniasanitaria.com.ar/el-neoliberalismo-es-una-fabrica-de-subjetividad>

Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Herder

Najmanovich, D. (2012). Educar en tiempos agitados: crisis, cambio y complejidad. *Revista IRICE*, CONICET Nº 24.

Preciado, P. (2019). La izquierda bajo la piel. Un prólogo para Suely Rolnik. En S. Rolnik. *Esferas de insurrección*. Tinta Limón.

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. Tinta Limón.

Experiencia

La función tutorial en la Universidad: la experiencia de UNPAZ

Luciana Aguilar

Universidad Nacional de José C. Paz

laguilar@unpaz.edu.ar

Rocío Victoria Inés Fontanet

Universidad Nacional de José C. Paz

rfontanet@unpaz.edu.ar

Lucrecia Vacca

Universidad Nacional de José C. Paz

lvacca@unpaz.edu.ar

La Universidad Nacional de José C. Paz propone diversas políticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Pensar a la Educación Superior como un derecho y sostener un ingreso irrestricto supone grandes desafíos poniendo en movimiento diferentes prácticas tutoriales, de orientación y seguimiento. Al ser una de las Universidades del Conurbano, a la que asisten sectores generalmente excluidos, lxs estudiantes son en su mayoría primera generación universitaria por lo que “el desafío es que (...) adquieran esos saberes porque es su derecho” (Storino, 2023). En esta presentación se pretende exponer algunas de las líneas de trabajo del área de Tutorías llevadas a cabo en UNPAZ en los años de post-pandemia junto a las premisas teóricas que las sostienen.

Las políticas de acceso y apoyo al estudiante de UNPAZ suponen que la forma en que se van construyendo los distintos recorridos educativos no es responsabilidad única del estudiante. En términos de Dubet (2007), la institución, en su función socializadora y subjetivante, aloja la experiencia de quiénes la habitan permitiendo a lxs estudiantes constituirse de manera singular. La propuesta es un trabajo colaborativo inmerso en un proyecto institucional, en el que estudiantes, docentes, no docentes y otros actores institucionales convergen en un espacio plural.

En ese entramado institucional aparece la función tutorial en la que el tutor no es la única persona que orienta y acompaña a lxs estudiantes sino que forma parte de una estructura mayor que lo precede y a la cual pertenece. De esta manera, dicha función no es pensada como parte de un dispositivo que actúa para intentar solucionar ciertas

problemáticas individuales sino que aparece como una intervención de acompañamiento más generalizada. “En este sentido, el tutor cumple una función de nexo, de articulador” (Campelo y Viel, 2014), no actúa en soledad sobre una dificultad, no busca solucionar un problema, sino que forma parte de un dispositivo que acompaña a lxs estudiantes en su ingreso a la universidad, a lo largo de los años de cursada y en la etapa de finalización de la carrera combinando diversas modalidades de enseñanza. Así, “las tutorías se articulan [...] con otros espacios generando una red de interrelaciones entre las diversas áreas de la universidad que actúan como espacio de contención y acompañamiento a las y los estudiantes, propendiendo a garantizar de manera más concreta y efectiva el derecho al acceso a la universidad” (Aguilar et al., 2021).

Uno de los objetivos principales de las tutorías de UNPAZ, vinculadas al ingreso a la universidad, es que lxs ingresantes adquieran el oficio de ser estudiantes universitarios. Dicho oficio comprende “los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (Bracchi, 2016).

En la búsqueda de nuevas estrategias orientadas a propiciar la adquisición de este oficio, los espacios tutoriales debieron re-configurarse en los años post-pandemia para dar respuesta a nuevas formas de simbolizar y cursar. Actualmente, en sus acciones concretas, lxs tutorxs en UNPAZ dividen sus horas de trabajo entre actividades presenciales y virtuales. Los encuentros digitales son frecuentes debido a que, aunque el estudiante de UNPAZ vive en barrios aledaños, muchas veces no puede acercarse por fuera del horario de cursada. La mayoría de quienes asisten a la universidad estudian y trabajan, con una edad promedio de 26 años (el 62% se ubica entre 17 y 25 años); muchas son mujeres (67%) y tienen a cargo tareas de cuidado. Las tutorías adoptan así diferentes estrategias dependiendo de la situación de que se trate cumpliendo una función clave en la identificación de las problemáticas estudiantiles y en la búsqueda de recorridos posibles. De esta forma se evalúa en conjunto con lxs estudiantes cuál es la modalidad a llevar adelante en los encuentros, combinando en muchos casos ambas.

Otra de las estrategias de acompañamiento llevada adelante desde 2020 hasta la actualidad, es un aula virtual de orientación al estudiante. Se organizan allí materiales en diversos formatos: tutoriales, videos, talleres virtuales sincrónicos y asincrónicos. En conjunto entre las actividades tutoriales y el aula de orientación, se busca anticipar las dificultades académicas que puedan llegar a surgir en la cursada. Se acompaña el calendario académico con el fin de proponer acciones preparatorias y anticipatorias para esos distintos momentos.

A modo de síntesis, la función tutorial se configura en UNPAZ en un entramado

institucional en el que lxs tutorxs transitan junto a lxs estudiantes sus trayectorias desde el inicio hasta la finalización de la carrera. De esta manera las estrategias de acompañamiento implementadas acompañan la construcción de la subjetividad de muchxs de sus estudiantes al propiciar una mayor confianza y autonomía en sus prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Aguilar, L., Campassi, M. P., Desagastizabal, D., Gatti, E., Rivera Maturano, G., Juárez, J. y Vacca, L. (2021). Democratización e inclusión: las tutorías universitarias en la UNPAZ, transformaciones y desafíos en contexto de pandemia. *IV Congreso Iberoamericano de Orientación: La Orientación indagada*. Universidad de la República, Uruguay.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, 2.

Campelo, A. y Viel, P. (2014). *La vida académica de los estudiantes secundarios*. https://bibliotecasabiertas2.files.wordpress.com/2013/11/ser_estudiante_viel_campe-lo-3111.pdf

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

Storino, S. (2023). *Discurso en la apertura de Jornadas Docentes de Capacitación del Ciclo de Inicio Universitario 2023*. UNPAZ.

Experiencia

La modalidad combinada en la formación docente: la alternancia como posibilidad de expansión

María Eugenia Danieli

Instituto Superior del Profesorado Tecnológico

meugeniadanieli@gmail.com

Ana Carola Rodriguez Torres

Instituto Superior del Profesorado Tecnológico

carolarod@hotmail.com

Los nuevos escenarios de interacción con el conocimiento mediados por tecnologías digitales han adquirido mayor presencia en la cotidianeidad de la vida de los Institutos Superiores de Formación Docente, especialmente desde el año 2020. La experiencia acumulada en dicho período y los saberes allí construidos nos invitan a diseñar y a emprender nuevas propuestas y formatos para desplegar los procesos de formación de los futuros docentes.

Compartimos aquí, desde el lugar de la gestión de un ISFD de la ciudad de Córdoba, la experiencia desarrollada a partir de la incorporación de formas híbridas de trabajo, considerando que el desarrollo de las actividades formativas bajo la modalidad combinada, como opción organizativa pero sobre todo pedagógica, va más allá de la distribución de la enseñanza en diferentes escenarios (presenciales y virtuales) avanzando en la construcción de propuestas que articulan y ensamblan en una experiencia unificada lo que ocurre en ambos (Maggio, 2022; Mares, 2021; Soletic, 2021). En tanto modelo híbrido, se trata de un “modo de enseñanza que articula, gracias a las mediaciones tecnológicas, instancias de trabajo presenciales y remotas en una única experiencia aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrece cada uno de los espacios para enseñar y aprender” (Soletic, 2021, p. 5).

Es relevante tener en cuenta que la formación docente desde la virtualidad puede permitir el desarrollo de algunas capacidades y alfabetizaciones ligadas a las transformaciones sociotecnoculturales de los últimos tiempos, a la vez que facilitar la participación continua de muchos estudiantes en las actividades curriculares. Sin embargo, la virtualización de las prácticas educativas conlleva limitaciones y desafíos, que fuimos reconociendo cada vez con más fuerza.

Dentro de las alternativas de hibridación (Soletic, 2021) se optó por sostener los agrupamientos de cursos completos y en el 2022, construimos un esquema de modalidad combinada de actividades presenciales y virtuales que se alternaban semanalmente (semana de actividad presencial y semana de actividad virtual). Sin embargo, desde los procesos de autoevaluación institucional se reconocieron algunas limitaciones de dicho modelo. Por un lado, la presencialidad física se constituía en un factor clave para potenciar los intercambios, enriquecer los procesos formativos y andamiar las trayectorias escolares de todos los estudiantes; por lo cual era necesario fortalecerla. Por otro, la articulación o ensamble que supone el trabajo con ambas modalidades se dificultaba cuando las actividades se desplegaban en tiempos y espacios diferentes fuertemente separados o diferenciados; corriéndose el riesgo de fragmentar la propuesta formativa desde los mismos diseños didácticos.

A partir de ello, en el ciclo lectivo 2023 intentamos ofrecer experiencias formativas que superen la separación o hiato, y que puedan ser imaginadas y desplegadas en un transcurrir entre los dos espacios, de manera más dinámica y con sentido pedagógico. Ello remite a una manera de pensar la enseñanza con tecnologías, que parte de asumir que las experiencias vitales propias de la cultura digital hoy son híbridas, transcurriendo entre lo virtual y lo presencial, y que cada vez el aprendizaje es más ubicuo (Burbules, 2014), se despliega en todo tiempo y lugar.

Revisando diversos debates y propuestas, decidimos posicionarnos desde el modelo de aula expandida, desde una definición propia. Lo concebimos como un modelo pedagógico en el que el aula virtual y otros espacios virtuales como plataformas colaborativas y redes sociales aumentan y enriquecen el aula/actividad presencial, brindando oportunidades de aprendizaje ubicuo. No solo la complementan al presentar consignas, facilitar la comunicación o permitir el acceso a materiales, sino que la "expanden", la amplían al posibilitar intercambios y continuidad del proceso más allá del encuentro o clase presencial. Desde este enfoque la clase "no empieza cuando se encuentran alumno y profesor, sino que hay posibilidades de intercambio permanente" (Mares, 2021, p. 162).

En función de esta perspectiva que supone propuestas en diferentes escenarios y soportes, se asignó en el calendario institucional 1 SEMANA de AULA EXPANDIDA, para profundizar actividades que amplían lo desarrollado en presencialidad, iniciar nuevos procesos híbridos, realizar videoclases o diseñar y concretar experiencias integradoras entre unidades curriculares que incluyan además recursos virtuales. Apostamos así a expandir experiencias que integren saberes y potencien aprendizajes relacionales, integrando conocimientos; generando un tiempo flexible y compartido que el cronograma de presencialidad por horas cátedras suele dificultar.

El desafío que se nos presenta hoy es avanzar hacia usos de los entornos virtuales, combinados con lo presencial desde una intencionalidad pedagógica; buscando construir propuestas que dialoguen con la cultura digital y fortalezcan trayectorias.

Referencias bibliográficas

Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134.

Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde editora.

Mares, L. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar S.E.

Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. Informe. CIPPEC.

SALAS VIRTUALES

Eje 1. GT1. Processos formativos e produção do conhecimento na graduação em pedagogia (Gt 01 – online)

Ensaio

A importância da criatividade na educação: reflexões sobre seu desenvolvimento

Hênio Delfino Ferreira de Oliveira

Instituto Federal de Brasília

heniooliveira89@gmail.com

A criatividade é uma expressão amplamente utilizada e, pelos seus muitos significados, seu conceito é complexo, multifacetado, entretanto com inquestionável importância no mundo atual, sobretudo no âmbito educacional, foco desta reflexão, no qual a criatividade pode ser desenvolvida ou reprimida. Refletir sobre o desenvolvimento criativo perpassa o desenvolvimento dos estudantes, mas não somente, pois os docentes são considerados fundamentais para a promoção de verdadeiras experiências criativas nos espaços educativos. Diante dessa complexidade, torna-se instigante refletir as questões imbricadas na criatividade do ser docente.

A criatividade não se limita a dos gênios, ela é também das pessoas comuns e esse entendimento foi organizado por Kaufman e Beghetto (2009), quando propuseram o Modelo Quatro C para descrever diferentes níveis de criatividade. O “Big-C” representa a criatividade dos que revolucionaram suas áreas. O “Pro-C” engloba pessoas que fazem contribuições significativas em suas áreas, mesmo sem promover mudanças drásticas, mas podem eventualmente se transformar em “Big-C”. O “Little-c” envolve criações no contexto profissional, com impacto local, enquanto o “Mini-c” ocorre em nível pessoal, quando uma descoberta afeta individualmente alguém, mesmo que não seja algo inédito, ou seja, todos podem criar, mas com o que se cria?

A questão “com o que se cria?” é um convite à reflexão sobre as origens e fundamentos da criação em suas diversas formas. Ela nos conduz a uma busca pela essência da criatividade nos diferentes âmbitos, incluindo o educacional quando desejamos refletir sobre com o que se cria nas escolas, aulas e demais ambientes educacionais. A criação está intrinsecamente ligada à vontade e à intenção. É a curiosidade e a busca por signi-

ficado que alimentam a criação, permitindo que ideias se transformem em descobertas e novas formas de mediar o conhecimento ou caminhos para a aprendizagem. Dito isso, o que torna as pessoas criativas?

A questão “o que torna as pessoas criativas?” nos leva a explorar a natureza da criatividade e a buscar compreender os elementos e processos que impulsionam a manifestação de ideias originais e inovadoras. Um dos principais elementos é a mente humana, com sua capacidade única de combinar informações, experiências e conceitos de forma original e surpreendente. A mente criativa é aquela que está aberta à exploração, que questiona o convencional, que busca novas perspectivas e que está disposta a desafiar os limites do conhecido. Outro fator crucial para a criatividade é a curiosidade, nem sempre despertada com êxito nos estudantes.

A questão “qual ou quais os contextos da criação humana?” nos convida a explorar os diferentes cenários em que a criação se manifesta e é influenciada. A criação não ocorre em um vácuo, mas é moldada por uma multiplicidade de contextos que abrangem o social, cultural, histórico e individual. O contexto social exerce um papel significativo na criação humana. As interações sociais, as normas, os valores e as expectativas coletivas podem influenciar profundamente o processo criativo. A sociedade, com suas estruturas e instituições, estabelece padrões e limites que podem tanto estimular como restringir a criatividade.

O contexto cultural também desempenha um papel fundamental na criação. Cada cultura possui suas próprias tradições, crenças, símbolos e narrativas que moldam a forma como as pessoas compreendem o mundo e se expressam criativamente. O contexto histórico é outro fator relevante para a criação humana. A criação reflete o espírito de uma determinada época, respondendo aos desafios, às mudanças e às aspirações coletivas. Momentos de transformação e crises podem estimular a criatividade, levando as pessoas a buscar novas soluções e a repensar os paradigmas estabelecidos.

Além dos contextos sociais, culturais e históricos, o contexto individual também é de extrema importância na criação humana. O contexto individual inclui características como a formação educacional, as influências familiares, as motivações pessoais e os interesses particulares. A interação entre o contexto individual e os demais contextos molda a forma como cada indivíduo se expressa criativamente, desenvolve suas ideias e contribui para o panorama geral da criação.

A criação é um processo dinâmico que ocorre no encontro entre o indivíduo e o mundo ao seu redor, entre o passado e o presente, entre o social e o individual e com isso, deixamos marcar, o que nos leva a última questão desta reflexão, qual ou quais os efeitos de

uma ação docente criativa? Os efeitos podem ser diversos e abrangem diferentes esferas da existência. No âmbito individual, um docente criativo pode ter um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e de seu estudante, já que uma educação para a criatividade pode estimular o diálogo, a reflexão crítica e a construção de uma educação mais inclusiva e consciente.

Referências bibliográficas

- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. En J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, y J. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity across domains* (pp. 549–564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- Kneller, G. F. (1978). *Arte e ciência da criatividade*. (J. Reis, Trad.). Ibrasa.

Pesquisa

Críticas e proposições à escola contemporânea na concepção de António Nóvoa

Léo Mendes da Costa

Universidade Federal de Campina Grande

leonlinne81@gmail.com

Dorgival Gonçalves Fernandes

Universidade Federal de Campina Grande

O texto resulta de atividades desenvolvidas na disciplina Filosofia da Educação, no Curso de Pedagogia do CFP/UFCG. Seu objetivo é refletir sobre as críticas e proposições sobre a escola contemporânea desenvolvidas por António Nóvoa, a partir da seguinte questão: por que e como refundar a escola? A educação escolar vivencia modificações nas suas concepções e práticas, pois participa dos processos de desenvolvimento (ou retrocesso) social, político, econômico e cultural. A partir da constatação de que a escola atual “dá sinais de crise e de inadequação” (Nóvoa, 2022, p. 10), esse autor tem pensado acerca da necessidade de refundação da escola. Para este, a mudança na educação escolar deve ser pensada a partir de três elementos: a pessoa, a partilha e a prudência. Quanto à pessoa, Nóvoa diz faltar na educação uma teoria da pessoa que considere a pessoalidade de educadores e educandos. Sobre a partilha, acredita torna-se essencial às escolas cuidarem de alunos diferentes e que os professores se habituem ao diálogo na relação com o aluno e desenvolver um trabalho coletivo que consolide rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação. Acerca da prudência, considera que a escola nem sempre é lugar da prudência, no sentido social e científico. Sobre a formação da pessoa, às pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, segundo Nóvoa (2004, p.19), “Faltou, no entanto, uma teoria intermédia, entre a criança e a aprendizagem, uma teoria sobre a pessoa-aluno”, e essa falta tem causado dificuldades e incertezas para estudantes e professores, demandando compreensão e boas respostas aos novos tipos de alunos que tem adentrados à escola, pois há alunos na escola que não intenção de estudar e aprender. Conforme Nóvoa (2004, p.20), “É difícil tratar um doente que não se quer curar (...). É impossível ensinar um aluno que não quer aprender. E para esta situação, nenhum de nós estava verdadeiramente preparado”. Ainda sobre a pessoalidade, diz que falta ressignificar os saberes escolares, entender como os estudantes os compreendem e como se entendem por meio desses, e elaborar teorias relacionando o aluno e a sua pessoa na aprendizagem escolar. Sobre os professores, alega ser a sua formação um grande pro-

blema, pois negligencia a personalidade do professor, que precisa se preparar para lidar com seus autoconceitos, diversos tipos de alunos e questões que são desafios para a docência. Assim, Nóvoa (2004) assevera que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, sendo impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois os professores ensinam aquilo que são e naquilo que são encontra-se muito daquilo que ensinam. Nóvoa (2004) relaciona a partilha ao “poder-saber-conviver” e à aprendizagem escolar sobre as regras da convivência, o diálogo e os conhecimentos sobre democracia e regras do viver em sociedade. Porém o autor critica o comunitarismo ao dizer que a escola deixa de ensinar essas regras à comunidade e passa a absorver as regras da comunidade, desviando-se da sua função social. Diz-nos Nóvoa (2004, p. 23): “(...) a escola cede aos desvios comunitarista, renuncia à mais nobre das suas missões: permitir que as crianças acedam a um mundo diferente daquele em que nasceram e nele participem de pleno direito”. Sobre a partilha, o autor a associa à partilha de saberes entre professores visando à otimização da aprendizagem e do seu trabalho, que tem dimensão coletiva. Acerca da prudência, aliando-a à decência e à vida decente, alerta-nos sobre as dificuldades para traçar certos caminhos nesses tempos tão incertos. Quanto aos professores, sobre a prudência e a decência, afirma que “[...] ninguém pode ensinar, de fato, se não acreditar que vale a pena ensinar aquilo que se está ensinando e aquilo que está ensinando tem um valor para os seus alunos” (Nóvoa, 2004, p. 25). Professores e estudantes, com personalidades diversas, sabem não ser fácil construir relações produtivas no processo de ensino e aprendizagens, lidar com o autoritarismo e o individualismo presentes em nossa sociedade e desenvolver diálogos no processo de educar e se educar para dar materialidade à partilha de saberes e de projetos. Ainda, considerando-se o currículo escolar, tantas vezes endurecido e obediente às prescrições das secretarias de educação, não é fácil aliar o conjunto de disciplinas e seus conhecimentos a ser ministrado em tempo determinado com o sentido de prudência e decência assinalado pelo autor. Porém, para Nóvoa (2022, p. 6), é “importante cuidar, transformar e valorizar as escolas e os professores”, se manter atentos para saber lidar com situações e condições sociais e pessoais, e cuidar para que “Saibamos criticar, saibamos denunciar. Mas sempre com a força de quem acredita num mundo melhor, numa vida mais decente. Porque fora da esperança ninguém se pode dizer educador” (Nóvoa, 2004, p. 28).

Referências bibliográficas

Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. En E. P. Gonçalves, M. Z. da C. Pereira y M. E. P. de Carvalho (Orgs.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Alínea.

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

Pesquisa

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a pesquisa na graduação

Dorgival Gonçalves Fernandes

Universidade Federal de Campina Grande

dorgefernandes@yahoo.com.br

Ana Karolainy Figueiredo do Nascimento

Universidade Federal de Campina Grande

anakarolayni0@gmail.com

Heloisa Helena Sarmento de Andrade

Universidade Federal de Campina Grande Brasil

hsarmento2@gmail.com

O artigo se inscreve na perspectiva da Filosofia da Educação, tendo como objeto de estudo a formação do pesquisador em cursos de licenciatura. Teórica e metodologicamente se assenta no pensamento de Michel Foucault (2008).

A pesquisa passou a constituir-se em atividade acadêmica com a criação da primeira universidade brasileira, em 1934. Porém, antes de termos universidade, como podemos ver no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, já havia preocupação com a pesquisa enquanto atividade aliada ao ensino. De acordo com o Manifesto, a educação superior brasileira havia estado exclusivamente a serviço das profissões ditas liberais, como engenharia, medicina e direito, não podendo elevar-se à condição de uma educação universitária, sem alargar seus horizontes científicos e culturais e ir além da sua finalidade apenas profissional, sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos e favorecendo a todas as pessoas o acesso à educação superior pautada em conhecimentos científicos. Assim, fazendo-se necessário a criação de faculdades de diferentes campos do conhecimento “que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas” (Azevedo et al, 2010, p. 55).

Quase um século após a publicação do referido Manifesto, temos hoje uma rede estabelecida de universidades públicas e privadas dedicadas ao ensino superior e uma estrutura universitária destinada à produção de conhecimentos. Todavia, a proposição dos

Pioneiros acerca da associação simultânea entre formação universitária e investigações científicas nas universidades ainda está a carecer de maior e melhor aproximação, devido à dissociação, ainda presente no cotidiano universitário, entre ensino, pesquisa e extensão, com primazia sobre o ensino. De acordo com Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2018), muitas universidades estão voltadas quase exclusivamente para atividades de ensino, com pouca atuação em atividades de pesquisa, exceto no caso das que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nas instituições universitárias, nos dias atuais, a pesquisa pode estar presente e em associação com o ensino, na graduação, a partir de modalidades e intensidades diferenciadas, haja vista que a Constituição do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no que tange à Educação Superior, conforme salientam Souza, Miranda e Souza (2019), apregoam a sua natureza acadêmica e definem como um dos seus princípios, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista a referida indissociabilidade como princípio e as finalidades postas à educação superior, consideramos que a pesquisa nos cursos de graduação seja uma prática de fundamental importância para a formação inicial de discentes e a formação continuada de docentes. Neste caso, tais práticas, no nosso entender, podem acontecer enquanto realização da pesquisa científica envolvendo alunos em atividades de iniciação científica e de pesquisas para a construção de monografias como trabalho de conclusão de cursos de graduação, bem como enquanto princípio educativo no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, conforme temos podido observar no nosso cotidiano, por um lado, há certa insuficiência das políticas de pesquisa na universidade brasileira destinadas à graduação para abranger a maioria dos discentes, como também dos docentes, mesmo no caso daqueles que possuem título de doutor. Por outro lado, a prática da pesquisa e o lugar de pesquisador na organização universitária tem sido revestidos de um certo elitismo, o que muitas vezes pode levar a pesquisa a ser considerada uma prática específica da pós-graduação, e o docente-pesquisador a ser compreendido como um “sujeito especial” que ocupa um lugar de privilégio. Nestes casos, a pesquisa torna-se uma prática para poucos e ignora-se o lugar e a importância que a pesquisa na graduação assume para a produção de conhecimentos e para a formação dos graduandos. Corroborando as nossas percepções, Joca e Santos (2021, p. 30), afirmam ter identificado “em uma parcela da comunidade acadêmica, em especial, na graduação – entre discentes e mesmo docentes –, um tipo de não pertencimento à pesquisa e ao lugar de “pesquisador(a)”.

Tais apontamentos indicam ser necessário que o Ministério da Educação, as universidades e a comunidade acadêmica pensem e problematizem o lugar da pesquisa na graduação, e ajam na busca de solução para essa questão, tendo em vista a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a pesquisa como princípio educativo, a qualidade da formação dos graduandos e a pertinência da pesquisa como prática que favorece o atendimento às demandas do tempo presente.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F. de, et al. (2010). *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Foucault, M. (2008). *A Arqueologia do Saber*. 8ª ed, 2ª tiragem. Tradução de Luiz F. Baeta. Forense Universitária.
- Gomes, V., Machado-Taylor, M. L. y Saraiva, E. V. (2018). O Ensino Superior no Brasil: breve histórico e caracterização. *Ciência & Trópico*, 42(1), 106-129.
- Joca, A. M. y Santos, E. (2021). Formação e Conhecimento: a educação como resistência ao obscurantismo. En A. M. JOCA, D. V. MARTINS y E. SANTOS (Orgs.). *Inferências sobre a (e na) graduação*. Edições AINPGP.
- Souza, D. G., Miranda, J. C. y Souza, F. S. (2019). Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. *Educação Pública*, 19(5).

Pesquisa

Educação ambiental no ensino de Biologia na perspectiva da aprendizagem significativa

Wagner Pontes Mourão

Universidade de Brasília

prof.wagnerbio34@gmail.com

Otília Maria A. N. A. Dantas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

otiliadantas@gmail.com

O estudo tem como tema a Educação Ambiental abordada no Ensino de Biologia a partir da aprendizagem significativa como abordagem metodológica provavelmente utilizada pelos professores. O problema destaca as seguintes questões: Como os Professores abordam o ensino da educação ambiental à luz da ética numa perspectiva da aprendizagem significativa? Como os docentes sensibilizam os estudantes sobre essa educação ambiental? O que os professores sabem sobre Aprendizagem significativa? O trabalho tem como objetivo analisar os conhecimentos dos professores de Biologia sobre Educação Ambiental à luz da aprendizagem significativa. A fundamentação teórica pauta-se a partir da principal categoria que delineia o estudo, a Educação ambiental. A necessidade de aprofundamento na Educação Ambiental é corroborada pelo acúmulo de um descrédito internacional enfrentado nos últimos anos (Layargues, 2008). De acordo com Layargues (2008), essa crise da educação ambiental pode ser explicada tanto pela fragilidade metodológica de sua prática quanto pela ausência de efeitos concretos, afinal, em mais de trinta anos de existência, ela não tem conseguido provar resultados na reversão da problemática ambiental no tocante as suas atribuições. Pelo fato de tais questões terem gerado uma preocupação mundial em relação ao futuro do planeta, o que envolve principalmente aspectos de ordem social e política, elas impulsionaram também a comunidade científica a alargar as fronteiras dos conhecimentos biológicos (Marandino, Selles e Ferreira, 2009) na busca de soluções para os problemas globais. A Educação hoje preocupada em formar um cidadão pleno também deve aprender a conviver com uma mudança de fluxo da chegada das informações, o estudante tem acesso a todo momento ao que está ocorrendo, esta nova postura dos estudantes deve ser utilizada para fazer a prática do estudante ser de fato um participante do processo. No contexto atual podemos sinalizar desastres ambientais como por exemplo em Brumadinho,

neste ambiente tão vivo estamos vendo a sociedade aprendendo com o ocorrido e o estudante levando isto para a escola. O fluxo do conhecimento não é mais vertical e sim horizontal e deve ser aproveitado e aprofundado (Freire, 1980). Todavia, a implementação da educação ambiental nas escolas pode ocorrer, não somente através das aulas de ciências e biologia, mas por meio de propostas e ferramentas pedagógicas que incentive o consumo consciente de recursos como a água, a energia, bem como estratégias para desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo acerca da importância da coleta seletiva e disponibilização de lixeiras recicláveis em espaços públicos e a promoção da redução do uso de plástico e o reaproveitamento de matérias evitando desta forma o desperdício e promovendo o consumo consciente. Segundo Zabala (1990), pela pedagogia de projetos é possível desenvolver uma concepção de conhecimento escolar globalizante que permite aos alunos analisarem os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. Esta concepção é denominada de aprendizagem significativa em Ausubel (Moreira, 2021). Na metodologia buscou informações junto aos educadores sobre o tema Educação Ambiental para o ensino de Biologia e Ciências de turmas do 9º do Ensino Fundamental e ao 3º Ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Brasília-DF, totalizando 30 docentes. Como primeira etapa foi aplicado um questionário aos professores destas turmas no intuito de discutir os referentes dados e a metodologia de ensino. As questões foram analisadas com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), que corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir compreensões sobre os discursos analisados. Nos resultados é que é possível perceber-se, no ensino de Biologia, a necessidade de ensinar os conteúdos de ordem científica contextualizando-os nos aspectos sociais e do cotidiano dos estudantes, pois ele é parte integrante dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cuja prioridade é formar cidadãos críticos e reflexivos (Brasil, 1999a). Dessa forma, a disciplina Biologia deve abordar os fenômenos vitais em suas relações com o meio, de maneira que também valorize os aspectos socioculturais (Brasil, 1999b; Castro, 2002), o que permitirá ao estudante compreender o mundo e se posicionar criticamente frente aos problemas contemporâneos. As conclusões apontam os maus tratos e descuidos do homem para com a natureza que podem trazer consequências sérias à vida no planeta, colocando cada vez mais em risco a biodiversidade. Os estudos revelam que somente na escola que poderemos reverter este quadro por meio do ensino de Biologia significativo e ético que resulte na preservação do meio ambiente e da biodiversidade.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1999). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Bases legais.*
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Layrargues, P. P. y LIMA, G. F. C. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & sociedade*, 17(1), 23-40.
- Moreira, M.A. (2011). *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. Editorial LF.
- Moreira, M. A. (2023). *Teorias de aprendizagem: construtivismo, humanismo, comportamentalismo*. LTC.
- Zabala, A. (1990). El enfoque globalizador. En *Cuadernos de pedagogia, reformas e currículos*. Fontalba.

Pesquisa

Primeiras experiências de pesquisa e a formação do professor universitário

Dorgival Gonçalves Fernandes

Universidade Federal de Campina Grande

dorgi.goncalves@gmail.com

João Paulo da Silva Barbosa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

joaopaulodsb@gmail.com

Willyan Ramon de Souza Pacheco

Secretaria de Educação do Juazeiro- Ceará

pachecowillyan8@gmail.com

No artigo refletimos sobre a pesquisa como experiência no processo de formação de professores do ensino superior, a partir de pesquisa feita com 15 docentes mestres e doutores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras. Foi organizada a partir da seguinte questão de estudo: Como as práticas de pesquisa vivenciadas pelos docentes universitários no seu processo de formação o constituem como professor? Objetivou compreender como as experiências de pesquisa afetam a formação docente. Teoricamente centrou-se no pensamento de Michel Foucault (1999; 2008), a partir das noções de experiência, constituição do sujeito e discurso. Na metodologia, adotou-se a pesquisa qualitativa, a partir de estudo de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de discurso foucaultiana.

A graduação. Conforme os dados coletados, os entrevistados tiveram os seus primeiros contatos com a pesquisa em três diferentes modos. No primeiro, três docentes afirmaram que o contato inicial não aconteceu na formação universitária, e sim na sua atuação em movimentos sociais.

Nesse caso, o professor Oscar disse que quando era graduando, por ser aluno trabalhador, apenas assistia às aulas, e o seu envolvimento com a pesquisa se deu quando integrou o Grupo de Resistência Asa Branca, dedicado à luta pela cidadania LGBTQIAP+. A professora Ângela afirmou que ainda adolescente, antes de ingressar na graduação, atuou como educadora popular, alfabetizando adultos na sua comunidade, e nessa experiência

começou a buscar mais conhecimentos e se aprofundar no estudo de temáticas a partir das suas observações na prática da educação popular. O professor Hermes vivenciou a pesquisa no curso de graduação e na Pastoral Universitária, mas as primeiras experiências com pesquisa foi atuando na Pastoral Operária da Igreja Católica e como seminarista, na perspectiva da Teologia da Libertação, trabalhando com o povo, visualizando na prática o que acessava na teoria.

No segundo caso, quatro docentes tiveram o primeiro contato durante a sua graduação, sendo três por meio de atuação na Iniciação científica, no PIBIC, e através de atividade didática numa disciplina.

Os demais entrevistados, em número de oito, afirmaram ter tido esse primeiro contato na vigência do seu curso de mestrado. Neste caso, destacamos que a visão desses sujeitos sobre as disciplinas voltadas à pesquisa, cursadas na graduação, é que essas se ancoram na abstração e no vácuo formativo, não objetivando memórias. Ainda nesse sentido, a grande maioria não lembra de professores da sua graduação que desenvolviam práticas de pesquisa e se essas afetavam a qualidade das aulas, nem associam atividades de extensão à atividade de pesquisa. Todavia, é preciso atrelar essas afirmações ao fato de que no tempo em que a maioria desses sujeitos cursaram a graduação, entre as décadas de 80 e 90, o envolvimento de graduandos com a pesquisa era algo minimizado, e vale ressaltar, nos dias atuais, não percebemos mudanças significativas nesse sentido.

A pós-graduação. Para a maioria dos entrevistados, a sua formação em pesquisa e com a pesquisa aconteceu, de fato, inicialmente no curso de mestrado, e a posteriori, no curso de doutorado. Assim, o curso de Especialização não se converteu numa experiência formativa com e a partir da prática de pesquisa. Quanto à relação docência e pesquisa, destacamos que todos os entrevistados destacaram a sua transformação positiva enquanto docentes, construída a partir do envolvimento com a pesquisa na pós-graduação.

Concluindo, assinalamos a necessidade de se rever as conceituações básicas de pesquisa, posto que na maioria dos livros referentes à metodologia de pesquisa, é possível perceber o quanto esse conceito aparece arraigado numa perspectiva positivista que se inibe de pensar os desdobramentos formativos no sujeito que aprende e realiza pesquisa. É como se a produção de conhecimento se iniciasse e se encerrasse em si mesmo, não evidenciando o seu caráter formativo para e na docência. Mesmo numa conceituação que, parece-nos, procura se afastar da perspectiva positivista e atualizar o conceito, como o fazem Barros e Lehfeld (2007), essa conceituação deixa de contemplar o sujeito, seja discente ou docente, no seu processo de envolvimento e desenvolvimento com práticas de pesquisa. Ademais, os casos apresentados até aqui relatam situações de encontro com a pesquisa antes, durante e depois da graduação. Em todos os casos, a relação com a pes-

quisa se assenta em dois elementos importantes: a curiosidade pessoal e a possibilidade histórica, política, acadêmica e pessoal. Assim, se a curiosidade, em suas diversas formas e intensidades de manifestação, é uma característica comum a todos os sujeitos participantes, as possibilidades, não. Neste caso se faz importante a democratização do acesso à pesquisa para todos os estudantes de graduação.

Referências bibliográficas

Barros, A. J. da S., y Lehfeld, N. A. de S. (2007). *Fundamentos da Metodologia Científica*. Pearson Prentice Hall.

Foucault, M. (1999). *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 14ª ed. Graal.

Foucault, M. (2008). *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz F. Baeta. Forense Universitária.

Experiência

Programa de residência pedagógica: uma breve análise da experiência desenvolvida no PRP-UECE (2020-2021)

Francisco Glauber de Oliveira Paulino

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE)

francisco.paulino@aluno.uece.br

Frederico Jorge Ferreira Costa

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE)

frederico.costa@uece.br

O relato que se segue visa apresentar uma breve síntese das experiências mais pertinentes ao locus crítico de seus construtores e que foram vivenciadas por um aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia no primeiro módulo do Programa da Residência Pedagógica (PRP). O mesmo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e teve como vínculo de ligação entre o bolsista e instituição fomentadora do Programa a Universidade Estadual do Ceará (UECE) entre os meses de outubro de 2020 a maio de 2021. A oportunidade de regência do bolsista se deu em uma das capitais mais importantes do Nordeste brasileiro. O principal objetivo deste texto é apresentar a escola que albergou o PRP e, *pari passu*, alguns dos muitos desafios encontrados pelos bolsistas e pela preceptora durante as suas atuações práticas em uma turma de 4ª Ano dos Anos Iniciais, a saber: elementos do desenvolvimento das aulas que aconteceram de maneira remota devido à defluência da pandemia de SARS-CoV-2; a percepção do residente na atual realidade no ambiente educacional. Embora a situação atípica da pandemia, a experiência prática promovida pelo PRP-UECE tanto capacitou o bolsista a confeccionar planejamentos de aulas e a executá-las com maestria como apresentou o chão da sala de aula, os documentos norteadores da educação e referenciais teóricos de grande peso soerguendo, assim, a leitura de mundo e de educação de todos os que estavam envolvidos. O ensaio que se apresenta em tela, se refere à sistematização da experiência prática e investigativa que fora realizada entre os meses de outubro de 2020 a maio de 2021 no Módulo I do Projeto de Residência Pedagógica na Universidade Estadual do Ceará (PRP-UECE) em parceria com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O presente texto, devido a abrangência da temática e da riqueza de experiências ocorridas ao longo de 06 meses, visa apresentar uma breve síntese do que se pode colher no processo de investigação documental, bibliográfica e de imersão praxica em uma escola periférica da Rede pública de ensino de Fortaleza, Ceará. Devido ao fato de não ter sido concluído os 03 módulos previstos para 18 meses, traremos à lume apenas o que nos chamou mais a atenção ao longo do semestre do módulo que pudemos acompanhar. A metodologia utilizada para esta escrita foi de caráter qualitativo. A mesma se deu a partir do levantamento do Estado da Arte relacionado ao tema da alfabetização e do letramento infantil. Temas estes tão apregoados por Saviani (2018, 2013), Duarte (2016), Dangiό e Martins (2018), Soares (2019; 2020), entre tantos outros educadores brasileiros. Ademais, este processo de revisão bibliográfica foi secundado pela leitura de documentos norteadores da educação oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e outros mais particulares a escola que albergou os bolsistas, a saber o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para dar materialidade as leituras realizadas no PRP, em nossa pesquisa de campo houve aplicação de entrevistas a membros do núcleo gestor e professores da escola, observação participante, momento de roda de conversa com os funcionários da escola, bem como registros fotográficos e em caderno de campo, assim como de pesquisa documental.

Referências bibliográficas

- Carvalho, Escola Municipal Professor José Valdevino de. (2020). *Projeto Político Pedagógico / Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho*. Fortaleza-CE.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Autores Associados.
- Galvão, A. C., Lavoura, T. N. y Martins, L. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Autores Associados.
- Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5ª. ed. rev. Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19ª. ed. Autores Associados, 2013.
- Saviani, D. (2018). *Escola e democracia*. 43ª. ed. rev. Autores Associados.

Experiência

Contribuições da monitoria para a formação no percurso acadêmico: relato de experiência

Sintia Matias Gontijo

Universidade de Brasília

sintiamgontijo@gmail.com

Erika Rodrigues de Freitas

Universidade de Brasília

kikafr@gmail.com

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Universidade de Brasília

otiliadantas@gmail.com

Este relato de experiência tem como temática a monitoria como contribuição do processo formativo no percurso acadêmico. Ressalta-se que o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB – Brasil, proporciona aos acadêmicos do curso de mestrado e doutorado a oportunidade de atuar como monitores em disciplinas de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, questiona-se: quais as possíveis contribuições da monitoria do percurso acadêmico? O objetivo deste relato é discorrer sobre o papel do monitor e sua dinâmica de atuação na sala de aula, verificando as contribuições para sua formação. A metodologia adotada no estudo pautou-se na pesquisa qualitativa que visa a compreensão dos fenômenos sociais para compreender, a partir das experiências, percepções e significados os eventos estudados (Minayo, 2009). Trata-se de um relato de experiência vivenciado quando, em 2022, realizávamos monitoria numa turma de Didática Fundamental ofertada para as diferentes licenciaturas. Na fundamentação teórica, em síntese, compreende-se que a vivência da monitoria para pós-graduandos se faz importante para o desenvolvimento acadêmico ao proporcionar ao mestrando ou doutorando a experiência da prática docente, atrelada aos ensinamentos do professor regente da disciplina. Além disso, oportuniza o aperfeiçoamento da formação, o contato com a carreira da docência, estimulando a possibilidade do prosseguimento no magistério do Ensino Superior. Além disto, são proporcionadas aos estudantes da pós-graduação vivenciarem atividades pedagógicas, tais como: preparação de aulas, condução de debates, auxílio aos alunos nas dúvidas sobre a disciplina, contribuir com o professor regente na leitura e correção de trabalhos, entre outros. Essas atividades podem propiciar

a compreensão e utilização de diversas estratégias de ensino. A definir monitoria neste estudo pauta-se nas abordagens de Matoso (2014), Dantas (2014), na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Nº 008/90 (UnB, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 (Brasil, 1996, online), que dispõem sobre a monitoria ser uma oportunidade para o discente em formação experienciar à docência no Ensino Superior. A LDB, em seu artigo 84, apresenta que “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (Brasil, 1996, online). Para Dantas (2014), a monitoria estimula a formação dos saberes da docência superior, se configurando como uma ação que tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade na educação e para a formação discente. Os resultados apontam que a monitoria para os estudantes de pós-graduação é uma atividade acadêmica importante que envolve a colaboração deles atividades de ensino e pesquisa. Geralmente, é a oportunidade de os estudantes demonstrarem excelência acadêmica e habilidades de comunicação, além de um interesse genuíno em compartilhar conhecimentos e contribuir para a formação de outros estudantes, além de oportunizar o saber científico e profissional. A experiência com a monitoria proporciona uma formação crítica, de forma a contemplar a ligação entre teoria e prática em um aspecto colaborativo, pois “a monitoria representa um momento de identificação do cursista com o ensino superior, além de ser um recurso importante para a iniciação à docência” (Dantas, 2014, p. 588). Nesse sentido, cabe destacar que a experiência como monitores proporcionou momentos de formação, pois a cada aula assistida ou conduzida tornou-se possível compreender as temáticas abordadas com um maior aprofundamento. A monitoria beneficia tanto os monitores quanto os estudantes que recebem seu apoio. Os monitores têm a chance de aprimorar suas habilidades de ensino e comunicação, desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe e aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas. Além disso, a experiência de monitoria é valorizada no currículo acadêmico e pode abrir portas para oportunidades futuras na carreira acadêmica ou em outras áreas profissionais. Já os estudantes que são assistidos pelos monitores têm a oportunidade de receber um suporte mais individualizado, o que pode ajudá-los a superar desafios acadêmicos e a consolidar seu aprendizado. Além de despertar o gosto pela docência, a monitoria consagra a relação entre a teoria e a prática no contexto universitário, proporcionando saberes relevantes para o amadurecimento intelectual, tendo em vista que a monitoria exige preparação e conhecimento sobre a temática da aula proposta. As conclusões apontam que a monitoria na pós-graduação é uma prática educacional valiosa que fomenta a colaboração entre estudantes e enriquece a experiência de aprendizagem no ambiente acadêmico enquanto espaço de formação. É uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional dos monitores.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1996). *Planalto*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9.394/96. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Dantas, O. M. N. A. (2014). Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, 95(241), 567-589. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>
- Matoso, L. M. L. (2014). A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. *Revista Científica da Escola de Saúde - Universidade Potiguar*, 3(2), 77-83.
- Minayo, M. C. de S. (2009). O desafio da pesquisa social. Em *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Ed. Vozes.
- UnB – Universidade de Brasília. (1990). *Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão. Resolução N° 008/90*. Dispõe sobre o Sistema de Monitoria na UnB. <http://fe.unb.br/images>

Experiência

A monitoria como prática formativa para o exercício da docência em História da Educação I

Maria Fernanda Evaristo Nicacio
Universidade Federal da Paraíba
maria.evaristo@academico.ufpb.br

Luciene Chaves de Aquino
Universidade Federal da Paraíba
lucienecaquino@hotmail.com

Objetiva-se por meio deste trabalho refletir sobre as experiências vivenciadas no exercício da monitoria, realçando a sua contribuição para o aprofundamento acadêmico com ênfase no processo de ensino e aprendizagem do monitor nos saberes e fazeres da docência. As atividades desenvolvidas estavam vinculadas ao projeto "Atividades de Aprendizagem no Ensino Híbrido e Presencial na Formação Docente por Meio da Monitoria", desenvolvidas nos períodos de 2021.2 e 2022.1 através do Componente Curricular de História da Educação I, do curso de Pedagogia (CCHSA/UFPB). O trabalho de monitoria é compreendido como uma atividade formativa de ensino que, entre outros objetivos, pretende contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica (Schneider, 2006). As aprendizagens contempladas no componente intenta a compreensão crítica dos processos educativos em diferentes contextos históricos - Das comunidades tribais à contemporaneidade, estabelecendo relações com os aspectos culturais, econômicos e sociopolíticos numa perspectiva histórica. Para a fundamentação teórica destacamos os estudos de autores, tais como Aranha (2012), Cambi (1999), Ponci (2007), Veiga (2008), entre outros. As atividades ocorreram de forma presencial e híbrida. Dessa maneira, esta é entendida como uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e remotas valendo-se de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), em que o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica e constante entre os mundos físico e digital. (Morán, 2015). Procedemos com as atividades já previstas no plano de curso (leitura, análise de vídeos, filmes e documentários temáticos, estudos dirigidos, sínteses, mapas conceituais, rodas de conversa, discussões, etc). Além do uso de ferramentas e plataformas digitais tais como: Moodle Classes, Padlet, Canva, Nearpod, jogos online, oficinas para operacionalização das referidas plataformas etc. Entre as intervenções

realizadas pela monitoria destacamos o uso da ferramenta digital Nearpod utilizada para a revisão dos conteúdos através de jogos que permitiu a participação simultânea de todos na sala de aula. Neste os(as) estudantes, organizados(as) em grupos, são desafiados(as) a responder uma questão: primeiro, discutem no grupo e em seguida socializam a resposta para toda a turma. Com isso, fortalecendo a apreensão do conhecimento e das relações interpessoais. Assim, a monitoria se desenvolveu pela ação cooperada entre os sujeitos educativos (docente/monitora/estudantes), oportunizando o acesso a materiais e recursos que possibilitassem a interação nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas, a fim viabilizar a participação crítica dos(as) estudantes, apropriação e produção dos conhecimentos e saberes próprios da formação profissional e da práxis pedagógica. Desse modo, o trabalho pedagógico converteu-se numa troca de conhecimento entre a docente, as monitoras e os/as discentes tendo ocorrido o compartilhamento de metodologias e troca de conhecimentos mútuos, atentas a afirmação de (Freire, 2000, p. 25) que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, a monitoria contribuiu para a promoção de atividades reflexivas reportando o contexto educacional em diferentes épocas, centradas numa compreensão crítica da História da Educação, fazendo-se entender que a educação não é um destino, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador (Nóvoa-Cambi, 1999). Nessa perspectiva, entende-se que a ação do nosso passado educacional impacta os modos educativos do presente. Investimos, portanto, na percepção dinâmica da história, em que os acontecimentos passados são relevantes e elucidativos do presente materializados em preferências, tendências pedagógicas e padrões tradicionais ou progressistas existentes na prática atual nas escolas. Estas, por vezes, são remanescentes de políticas educacionais e leis que regulam o ensino em outras épocas, e, que estiveram no centro da disputa de poder no jogo de interesses de classe e de lideranças envolvidas em diferentes contextos educacionais. O planejamento, a escuta sensível e a mediação, integraram a atuação da monitoria a fim de favorecer a aprendizagem e a motivação, incentivar a participação e socialização de todos fortalecendo as relações e o compartilhamento de conhecimentos. Tudo isso concorre para amenizar problemas como desistência, evasão e retenção, etc. O exercício da monitoria constitui-se como um espaço primordial para o aprofundamento dos saberes teóricos e práticos relacionados ao ensino de História da Educação, além de possibilitar a inicialização à docência. As experiências possibilitaram, portanto, vivenciar dinâmicas da docência, intervindo no processo de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos educativos envolvidos, e identificando os desafios inerentes à prática docente e refletindo os caminhos de superação.

Referências bibliográficas

- Aranha, M. L. de A. (2012). *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. Moderna.
www.modernaliteratura.com.br
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. Fundação Editora da UNESP.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Paz e Terra.
- Ponci, A. (2007). *Educação e luta de classe*. 22 ed. Cortez.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-35.
- Schneider, M. S. P. S. (2006) Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, V. p. 65.
- Veiga, C. G. (2008). *História da educação*. Ática.

Experiência

O lúdico enquanto promotor de aprendizagens significativas e relevantes: vivências da monitoria em História da Educação II

Vanessa Cândido Ferreira

Universidade Federal da Paraíba

wannessacandido@gmail.com

Luciene Chaves de Aquino

Universidade Federal da Paraíba

lucienecaquino@hotmail.com

Este trabalho tem o propósito de refletir as atividades teórico-práticas vivenciadas na monitoria em História da Educação II, disciplina ofertada no 2º período do curso de Pedagogia do CCHSA da Universidade Federal da Paraíba. Esse componente curricular tem por objetivo a compreensão das ações educativas enquanto práticas sócio-históricas, visando a apropriação reflexiva dos processos educativos em diferentes contextos da história da educação no Brasil. Tais experiências se materializaram mediante a integração ao projeto “Atividades de aprendizagem no ensino híbrido e presencial na formação docente por meio da monitoria”, desenvolvidas nos semestres 2021.2 ocorrido na modalidade híbrida, e 2022.1, de forma presencial. As ações concebidas pela monitoria procuraram concretizar, incitando a partir das atividades desenvolvidas, a reflexão acerca das práticas docentes e da organização escolar educacional numa perspectiva histórica. A fim de alcançar os objetivos propostos, elegemos uma metodologia desenvolvida de forma cooperativa entre os sujeitos educativos, centrada no princípio da ação e reflexão, destacando as intervenções de caráter lúdico. A práxis pedagógica materializou-se pelo empregado reflexivo de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e de espaços virtuais de aprendizagem buscando a partir das interações promovidas pelo uso de ferramentas a fim de impulsionar o envolvimento dos sujeitos educativos nas atividades pedagógicas presenciais. Por iniciativa da monitoria sob orientação da docente, elaborou-se um plano de ação tendo por foco a inserção da ludicidade como estratégia de ensino aprendizagem dos conteúdos trabalhados, entendendo que a utilização do lúdico enquanto recurso pedagógico “proporciona ao aluno vivenciar situações problemas que permitem a sociabilidade, estimula a compreensão de reações cognitivas, sociais, culturais entre outras.” (Santos,

2001- Alves; Santos, 2013, p. 4). Assim, adotamos diferentes jogos como estratégias de revisão das temáticas estudadas anteriormente, tais como: "Passa ou Repassa", "Verdadeiro ou falso", "Adivinhem quem sou eu". Estes compuseram as ações sugeridas pela monitoria e integraram-se àquelas já previstas no plano de curso da disciplina, tais como: leitura e interpretação de texto, assistência e discussão de vídeo-aulas, filmes e documentários temáticos, rodas de conversa, estudos dirigidos, etc. O uso dessas ferramentas de forma reflexiva, constituem em mecanismos promotores de aprendizagem efetivas e do pensamento crítico-reflexivo entre os educandos, assim como proporcionaram à monitora aproximação à prática docente e o aprimoramento de sua formação mediante o confronto com os desafios e possibilidades. Entendemos que o emprego dessas ações, contribuíram de maneira significativa a apropriação dos saberes próprios da História da Educação, realçando a reflexão de suas relações com os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos e seus reflexos na atual organização educacional, além de fortalecer a formação profissional dos indivíduos. Pois a "História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas aos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares e práticas educativas de outros contextos, estabelecendo-se as devidas relações com o presente (Nóvoa, 1999, p. 13). Os recursos utilizados apresentam ainda notável colaboração no que diz respeito a diminuição de problemas como retenção, trancamentos de matrículas e desistências. Assim, as experiências vivenciadas no decorrer da monitoria contribuíram para o aprendizado mútuo nas relações entre a discente monitora e seus pares, e entre a discente e a docente orientadora. As práticas desenvolvidas a partir desta, proporcionaram a aproximação da monitora com os saberes próprios do exercício da docência, sobretudo no que concerne à mobilização de saberes para a resolução de problemas envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, provocando a ressignificação a compreensão dos conhecimentos referentes aos aspectos didático-pedagógicos no ensino de história da educação. Para fundamentação teórica adotamos os estudos de Lopes; Galvão (2001), Aranha, (2006), Saviani (2008), Veiga (2007), entre outros. As experiências vivenciadas apontam para a possibilidade de diversificação de recursos pedagógicos a serem utilizados no ensino de História da Educação, para promoção de uma aprendizagem relevante e significativa à formação do pedagogo. Consonantemente desenvolveu-se habilidades de trabalho em equipe e autonomia. Constituiu-se, assim, a partir da monitoria, um espaço de reflexão acerca das práticas docentes empregadas, de escuta sensível aos discentes, assim como de amparo às demandas originadas dessa relação, concebendo-se como um instrumento de construção de aprendizagens relevantes e de uma educação transformadora.

Referências bibliográficas

- Alves, H. de O. y Santos, M. (2013). *O lúdico e o ensino de História. XVIII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social*. Natal.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia*. 3a. ed. Moderna.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do Oprimido*. 79 ed. Paz e Terra.
- Nóvoa, A. (1999). Apresentação. Em F. Cambi. *História da pedagogia*. Fundação Editora da UNESP.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Veiga, C. G. (2007). *História da educação*. Ática.

Experiência

O assessoramento de pós-graduandos aos graduandos em pesquisa de iniciação científica

Lourdes Christina dos Santos de Macêdo

Universidade de Brasília (UnB)

lourdes.cs.macedo@gmail.com

Luis Filipe de Sousa Moreira

Universidade de Brasília (UnB)

filipemores10@gmail.com

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Universidade de Brasília (UnB)

otiliadantas@gmail.com

O estudo constitui-se de um relato de experiência cuja temática é o assessoramento de pós-graduandos aos graduandos do curso de Pedagogia, que estão no Programa de iniciação científica. O Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB – Brasil, oferece a oportunidade de complementação de carga horária aos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado, sendo a monitoria em disciplinas de graduação ou pós-graduação já cursadas uma possibilidade de atuação. Além da experiência no desenvolvimento das disciplinas, o pós-graduando pode, a critério de seu orientador, acompanhar os estudantes de graduação no trabalho de iniciação científica. Isto posto, questiona-se: quais as possíveis contribuições do assessoramento dos acadêmicos de pós-graduação aos estudantes de iniciação científica no processo de formação de ambos? O objetivo deste relato é descrever sobre o assessoramento de uma estudante de mestrado ao Projeto de Iniciação Científica de um estudante de graduação em Pedagogia, ambos orientados pela mesma professora, verificando as contribuições para seus respectivos percursos formativos. A metodologia adotada no trabalho pautou-se na pesquisa qualitativa que se revela capaz de proporcionar a análise de diferentes questões, com diversas conotações, amplamente relacionadas ao desenvolvimento de pessoas e da sociedade (Gatti, 2002). A experiência foi vivenciada no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023, período em que foi possível constituir a parceria entre uma acadêmica do curso de mestrado em Educação com um estudante do curso de Pedagogia, mediados pela mesma orientadora, para o trabalho em uma pesquisa, em nível nacional, que vem analisando os cursos de Pedagogia nas Instituições

Educacionais Brasileiras. O trabalho se constrói com depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo formativo de pesquisa. Na fundamentação teórica compreende-se a vivência do assessoramento aos graduandos como oportunidade para o desenvolvimento acadêmico ao proporcionar a aquisição de habilidades de acompanhamento das orientações do coordenador do projeto e contribuir para o desenvolvimento de pesquisa científica e escrita acadêmica. Verifica-se também o aperfeiçoamento da formação, o contato com a carreira da docência superior e com outros pesquisadores partícipes do projeto, incluindo os de outros estados da federação. Durante a experiência, foram oportunizados à estudante de pós-graduação a participação em reuniões de orientação com todos os membros do grupo de pesquisa, acompanhada pela orientadora e o graduando, onde foi possível observar a dinâmica das orientações para o encaminhamento da pesquisa como o planejamento, a coleta de dados, a revisão bibliográfica, as análises, a redação acadêmica e a escrita de relatórios. Também foram vivenciadas experiências para, a partir da pesquisa principal, realizar a construção de artigos e a participação em eventos, o que resultou em amadurecimento acadêmico. Para definir o assessoramento de estudantes e professores, usamos o conceito de monitoria que está prevista na Resolução nº 008/90 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade de Brasília, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e em Dantas (2014). Destacam-se os trabalhos de Pimenta (2002; 2006), Dantas (2007) e Franco (2008) que apontam a Pedagogia como ciência, profissão e campo formativo. Para Franco, Libâneo e Pimenta, “o objeto da Pedagogia como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis” (2011, p. 65). Referenciamos Franco (2003, p.77) que nos orienta que “a intencionalidade das práticas educativas, realizadas quer na escola, quer em outros espaços educativos, deve ser elaborada no coletivo, pelos educadores, e mediatizada pela reflexão científica, emancipatória e crítica de profissionais formados para esse fim” Desta feita, a universidade como espaço de pesquisa, formação e extensão, vislumbra, na parceria entre professores/orientadores, pós-graduandos e graduandos a promoção de espaços de construção de conhecimentos, troca de saberes e organização da Pedagogia na, para e como ciência. Os resultados apontam que o programa de iniciação científica é uma oportunidade valiosa para os alunos de graduação mergulharem no mundo da pesquisa acadêmica, e orientá-los nessa jornada é uma experiência enriquecedora para todos. Como orientador, desfruta-se de uma posição única, pois tem-se a chance de guiar e incentivar o desenvolvimento acadêmico e pessoal de um estudante; o trabalho de parceria no assessoramento a esses estudantes também se configura como espaço rico para a constituição do pós-graduando como pesquisador, pois o auxilia na familiarização com os aspectos éticos da pesquisa, como aspectos relativos à integridade científica, e ao respeito aos direitos dos participantes.

Referências bibliográficas

- Dantas, O. M. N. A. (2014). Monitoria> fonte de saberes à docência superior. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, 95(241), 567-589. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>
- Distrito Federal. (1990). *Resolução nº 0080/1990. Dispõe sobre o sistema de Monitoria na Universidade de Brasília*. Brasília, DF.
- Franco, M. A. S. (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Papirus editora.
- Franco, M. A. S., Libâneo, J. C., y Pimenta, S. G. (2011). As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Revista Educação em Foco*, 14(17), 55-78.
- Pimenta, S. G. (2006). *Textos de José Carlos Libâneo et.al. Pedagogia, ciência da educação?* 5 ed. Cortez.

Experiência

Pedagogia e letramentos críticos? Experiências de curso on-line promovido pelo LPT docente

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Universidade Federal do Piauí

lizamendes1604@gmail.com

Lucas Mariel dos Santos de Sá

Universidade Federal do Piauí

lucasmarielacd@gmail.com

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Universidade Federal do Piauí

ribas@ribas.ninja

Para que serve a educação? Qual sua função? Qual seu papel e finalidade? Quais são os princípios que fundamentam sua organização e planejamento? De que forma as realidades educacionais e sociais contribuem para pensar os interesses dos diferentes grupos sociais? E a formação continuada? Onde se encontra nessa dinâmica de interesses e jogos de poderes? É com esses questionamentos que ousamos iniciar esse texto. Ousadia[s] que nos convoca, convida e provoca a brincar com as experiências-vivências cotidianas, assim como a dialogar sobre outras formas de sociabilidade. São convocações, convites e provocações que ecoam nas práxis: "O que fazemos com os nossos conhecimentos?" e "Quais são as relações e interações que realizamos com o que sabemos?". Questionamentos que sustentam e que se aproximam de e em movimentos de resistência, ancorados em aspectos epistemológicos, políticos, éticos, estéticos, socioculturais e históricos. Ponderamos como relevante refletirmos: Como a Pedagogia enquanto ciência da educação contribui para um curso on-line de formação continuada de professoras/es que tem como público alvo estudantes, docentes e pesquisadoras/es do Curso de Letras? O objetivo deste texto é discutir [e relatar] acerca das contribuições da Pedagogia enquanto ciência da educação para as orientações e direcionamentos de um curso on-line vinculado às perspectivas da linguagem, com recorte nos letramentos críticos. O texto aflora-se nas reflexões de corpos-vozes que estudam a Pedagogia e seu objeto de estudo, nos letramentos críticos e nos letramentos digitais, quais sejam: Pimenta, Pinto e Severo (2020), Orzechowski e Araújo (2023), Rios (2016, 2019) e Freitas (2010). O trabalho se caracteriza como um relato

de experiência com substâncias das reflexões de corpos-vozes, construído a partir de quatro cenas, quais sejam: Cena 1 - LPT Docente: o que diz o projeto? Cena 2 - Desenvolvendo letramentos críticos: conversas sobre o curso on-line; Cena 3 - Experiências para quem? A tutoria como mecanismo de possíveis e sentidos e; Cena 4 - Pedagogia e linguagens: juntando experiências e possibilidades formativas. Constatamos nas conversas brincantes das cenas que: o projeto LPT Docente situa-se na busca de demarcar uma formação continuada com vista aos elos de saberes teórico-práticos com às experiências-vivências cotidianas para fortalecer o chão das instituições de ensino formais da Educação Básica; o curso on-line intitulado "Desenvolvendo letramentos críticos: formação continuada de professoras/es", é, pois, [re]encontros com às bases teóricas e, também, com o revigoramento delas para dar substâncias críticas aos múltiplos contextos e realidades que estamos inseridas/os [robustecer a formação prática], de forma a construirmos táticas para o enfrentamentos dos desafios, dificuldades e dilemas vivenciados nos diferentes níveis de ensino, bem como nas outras organizações sociais, a exemplo da sociedade civil; às experiências da tutoria do curso on-line pode reafirmar que os conhecimentos da Pedagogia conduz orientações e direcionamentos com bases em territórios de possíveis, sentidos, afetivos, científicos, didáticos, epistemológicos, éticos, estéticos, políticos, sociais, culturais, históricos e democráticos e; às correlações entre Pedagogia e a área da Linguagem se mostra presente nos modos como, a partir da dimensão social, produzem experiências estéticos e floriam leituras sociais sem deixar de lado a importância de pensar que cada pessoa necessita ser situada historicamente, assim como nas compreensões sobre a língua e as linguagens para além do ato de codificar e decodificar palavras. Os diálogos realizados na escrita deste texto possibilitaram compreender, seja as contribuições da Pedagogia enquanto ciência da educação para um curso on-line respaldos nos estudos da linguagem, seja as formas que mobilizam conhecimentos e, em especial, como lidamos com as relações e interações com o que sabemos. Na construção de experiências-vivências e gestação de conhecimentos próprios que a Pedagogia contribui para a formação continuada de professoras/es de um curso que traz suas preocupações na construção de possíveis reais, reflexivos e críticos. A tutoria se mostrou como pontos de partida para os entendimentos dessa relação [Pedagogia-Linguagem], reconstruindo formas de se rever os modos como os diálogos do processo de ensino-aprendizagem se realizam na práxis. Em decorrência da pertinência do curso on-line sobre letramentos críticos para a formação continuada docente realçamos, pois, a necessidade de oportunizarmos momentos-formativos que [re]encontra meios de diálogos críticos que não se ausentam do compromisso com a continuidade da formação referenciada na emancipação e libertação humana, ajudando a ampliar os aspectos democráticos, epistemológicos, éticos, políticos, sociais, históricos, culturais e estéticos. Ficamos, portanto, nos questionando: Qual é a função e papel social do conhecimento?

Referências bibliográficas

- Freitas, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, 26, 335-352.
- Pimenta, S. G., Pinto, U. D. A., y Severo, J. L. R. D. L. (2020). A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. *Praxis educativa*, 15.
- Rios, G. V. (2016). Linguagem, discurso e letramento. En D. T. B. Sato, J. R. L. Batista Júnior, y R. de Castro Ribeiro Santos (Eds.), *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. Pipa Comunicação.
- Rios, G. V. (Año no proporcionado). Atos de letramento crítico na vida cotidiana: possibilidades para a escola/Critical literacy acts in everyday life: possibilities to school.
- Orzechowski, S. T. O., & de Araujo, M. (2023). A PEDAGOGIA É A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E NÃO SUAS ADJETIVAÇÕES: A cultura da ciência e a ciência pedagógica. *Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc*, 6(1), 01-21.

Pesquisa

Didática Profissional no campo da Formação, Treinamento e Trabalho do professor

Georgyana Gomes Cidrão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

georgyanacidrao28@gmail.com

Francisco Régis Vieira Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

fregis@ifce.edu.br

Ana Carla Pimentel Paiva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

carlapimentel00@gmail.com

A Didática Profissional é uma teoria emergida no ano de 1992, construída a partir da confluência de quatro correntes: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia do Trabalho, Didática das Disciplinas e Engenharia de Formação. A Didática Profissional surgiu “por um lado, dos objetivos e questões resultantes diretamente da formação profissional onde a questão principal se prende com os métodos e condições de aquisição e transmissão das competências profissionais” (Samurçay y Pastré, 1995, p. 119) e por outro lado, existe um encontro entre três áreas diferentes: Didática, Psicologia e Ergonomia. Dessa forma, a Didática Profissional tem no seu centro de preocupação a tríade: aprendizagem-trabalho-formação. No primeiro momento, a Didática Profissional nasceu para investigar a atividade industrial e posteriormente se expandiu para a atividade de demais profissões, incluindo a atividade dos professores. De modo geral, a Didática Profissional faz da análise do trabalho a sua principal abordagem, com o objetivo de conceber e ministrar a formação. Ao longo do Século XX, o sistema das profissões era subordinado e subserviente ao das disciplinas. Com isso, a supervalorização das universidades nos processos de formação tem conduzido à desvalorização do conhecimento derivado ou associado ao exercício efetivo da profissão. A Didática Profissional valoriza o conhecimento adquirido do trabalho, esse é seu diferencial, o homem não aprende somente nas instituições de ensino, o homem também aprende no seu local de trabalho, permitindo-o adquirir experiência das situações anteriores. Diante disso, o campo das profissões insere-se numa lógica de ação, e não somente no sistema das disciplinas científicas. Os professores em formação usando os concei-

tos da Didática Profissional podem compreender que eles vão continuar aprendendo pelas experiências adquiridas em sala de aula que é seu local de trabalho. A partir da análise do trabalho pode organizar a estrutura do trabalho. No mais, a nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, realizada a partir da revisão de literatura de três artigos encontrados nos sites: Google Acadêmico e Banco de Dados da Capes, sendo utilizado na busca pela palavra: Didática Profissional na formação de professores. Não é do nosso interesse fazer um recorte temporal para a inclusão dos artigos, sendo nosso interesse pautar na discussão da Didática Profissional em pesquisas brasileiras que envolvam a formação de professores de Matemática. Os artigos localizados foram fichados com o objetivo de identificar as seguintes categorias: Didática Profissional, Formação de professores de Matemática, Competência Profissional. Encontramos três artigos que discutem a relevância da Didática Profissional principalmente na formação de professores de Matemática em pesquisas brasileiras: Trabalho e competência do professor de Matemática: um ponto de vista a partir da Didática Profissional (Alves & Jucá, 2019); A Didática Profissional (DP): Implicações para a formação do professor e o ensino de disciplinas específicas no Brasil (Alves, 2020); Sobre o trabalho e aprendizagem do professor (Alves, 2021). No primeiro artigo, Alves e Jucá (2019) discutem como a competência do professor de matemática é importante diante da Didática Profissional, os autores criam três categorias para analisar a competência do professor de Matemática. O primeiro nível, remete que o professor de Matemática manifesta sua competência diante de um quadro adaptação das tarefas do trabalho. No segundo nível, direciona que a competência está ligada ao nível de política, ou seja, o reconhecimento do trabalho do professor de Matemática. O último e terceiro nível, remete que o professor de matemática deve possuir um desenvolvimento cognitivo robusto diante da função basilar em sala de aula. No segundo trabalho de Alves (2020) é apresentado como a Didática Profissional é diferente de uma didática disciplinar que tem como característica a aprendizagem vinda de um campo teórico, a Didática Profissional se interessa pelo quadro de aprendizagem construída diante do trabalho. Ainda no trabalho é possível identificar pelo modelo operativo e modelo cognitivo o professor de matemática que tem experiência e o professor iniciante na profissão. No terceiro artigo, Alves (2021) traz no corpo do artigo o contexto histórico da Didática profissional destacando sua origem europeia, mas, que apesar de ser francesa é uma teoria interessante para compreender como o professor continua a se desenvolver no local de trabalho pela perspectiva do construtivismo e da psicologia ergonômica. No presente artigo, tivemos a pretensão de abordar a Didática Profissional como tema de discussão para a formação de professores, levando em consideração que no Brasil poucas pesquisas existem acerca da temática.

Referências bibliográficas

- Alves, F. R., y Jucá. S. C. S. (2019). Trabalho e competência do professor de Matemática: um ponto de vista a partir da Didática Profissional. *Revista Multidisciplinar em Educação*, 6(14), 103-123. <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3418/2774>
- Alves, F. R. (2020). A Didática Profissional (DP): Implicações para a formação do professor e o Ensino de disciplinas específicas no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1903-1918. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13377>
- Alves, F. R. (2021). Sobre o trabalho e aprendizagem do professor. *Trabalho & Educação*, 30(2), 81-101. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.21893>
- Samurçay, R., y Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.

Ensaio

Profissão docente e currículo narrativo: uma aproximação para pensar a formação docente

Cidney Antonio Surdi Junior

Universidade de Brasília

cj_surdi@hotmail.com

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Universidade de Brasília

otiliadantas@gmail.com

O presente trabalho apresenta uma aproximação entre a necessidade de redefinição da profissão docente, conforme proposto por Francisco Imbernón (2011), e a noção de currículo narrativo desenvolvida por Ivor Goodson (2007), com o objetivo de refletir sobre o desenvolvimento dos itinerários necessários dentro de uma formação docente. A questão norteadora é como tornar a formação docente propícia para a reflexão sobre a prática do professor, de modo que ele seja capaz de tornar as discussões e estudos mais realistas. Isso implica em identificar os elementos curriculares que podem auxiliar nesse percurso, para que o momento de formação não se restrinja ao aspecto teórico do saber docente.

Imbernón (2011) destaca a necessidade de redefinir a profissão docente frente às mudanças ocorridas no último século na educação. Ser docente vai além do domínio do conteúdo a ser ministrado; é compreender a manifestação de vida em sua complexidade e a relação com a comunidade. A epistemologia docente, o conhecimento pedagógico especializado, é construída a partir da prática, reflexão, vivência e experiência do professor dentro do contexto educativo. Essa construção influencia suas crenças sobre o ensino, os alunos e suas necessidades, assim como as melhores formas de ensinar, avaliar e organizar o processo educativo.

Uma formação docente adequada deve possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitem o professor a ser reflexivo ou investigador. O foco do currículo de formação docente deve ser o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para a reflexão sobre a própria prática docente e a compreensão da educação e da realidade social de forma comunitária.

As teorias do currículo têm evoluído ao longo do tempo, desde modelos tradicionais

centrados em objetivos até teorias críticas que consideram os determinantes históricos, sociais e políticos na formação do conhecimento. Goodson (2007) contribui ao compreender a construção social do currículo e a importância das narrativas de vida dos professores na compreensão da prática educativa.

O currículo narrativo considera as histórias de vida dos estudantes e professores como elementos centrais para a compreensão das necessidades, interesses e desafios educacionais. Essa perspectiva permite uma contextualização da prática educativa, revela conhecimentos tácitos dos professores e promove reflexão sobre a identidade e formação profissional. Ao utilizar histórias de vida como parte do currículo, os professores podem desenvolver empatia e compreensão mútua.

A inserção de um currículo narrativo na formação docente pode ocorrer por meio de disciplinas específicas ou práticas inseridas ao longo das disciplinas estudadas na formação. O objetivo é proporcionar espaços nos quais os professores compartilhem suas experiências, reflexões e vivências, de forma que o currículo não seja um caminho linear pré-definido, mas construído a partir das histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo.

Em suma, a redefinição da profissão docente passa pelo reconhecimento da importância da reflexão sobre a prática e da valorização das histórias de vida dos professores. A abordagem do currículo narrativo na formação docente pode contribuir para tornar o processo formativo mais significativo e realista, permitindo que os professores sejam profissionais reflexivos e conscientes de sua prática educativa. Isso, por sua vez, possibilita uma atuação mais efetiva e comprometida com a construção do conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes.

Referências bibliográficas

Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. EDUCA Currículo.

Goodson, I. E. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Vozes

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252.

Gusdorf, G. (1970). *Professores para quê. Para uma pedagogia da pedagogia*. Moraes Editores.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.

Experiência

Ampliando espaços de reflexão e de socialização sobre a pesquisa na graduação

Jerferson de Lima Freires

Universidade Federal da Paraíba

jerferson_lima@hotmail.com

Elzanir dos Santos

Universidade Federal da Paraíba

elzanir.santos3@academico.ufpb.br

O presente trabalho intenciona apresentar os resultados de um projeto que buscou promover a articulação entre ensino pesquisa e extensão, através de ações voltadas ao debate e à divulgação sobre educação e iniciação científica na graduação, junto a docentes, discentes, demais profissionais da educação e a sociedade em geral. Tais ações fazem parte do escopo de atividades do Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG/AINPGP). Parte-se de que a formação para a pesquisa deve ter lugar privilegiado, na Universidade, desde a graduação, através de experiências que se estendam para além dos editais de iniciação científica. Além disso, acredita-se que a pesquisa neste nível de ensino necessita ser fomentada e divulgada, tanto quanto a investigação realizada na Pós-graduação, tendo em vista melhorar o alcance da missão da Universidade em termos de produção do conhecimento. Desta forma, o projeto intencionou, igualmente, contribuir para formação de graduando(a)s favorecendo sua participação em experiências que tiveram como centralidade a reflexão e divulgação de informações sobre a produção do conhecimento realizada por professore(a)s e estudantes de graduação acerca da pesquisa na graduação.

O projeto efetivou reuniões de estudo embasados em autores/as, dentre eles/as, Bridi (2010), Costa (2013), Jorge (2010), Melo (2003), Oliveira (2010), Soares e Severino (2018), Joca e Santos (2021); participação, apresentação e publicação de artigo sobre este projeto no XIII FIPED (Fórum Internacional de Pedagogia); criação dos espaços virtuais (instagram e facebook) para a geração de maior visibilidade às reflexões sobre o tema da produção do conhecimento no âmbito da graduação; A realização do 1º Ciclo de Debates sobre a Pesquisa na Graduação em articulação o Centro de Educação-CE-UFPB; o 2º Ciclo aconteceu na URCA/ CE. Os dois eventos se organizaram em torno de mesas-redondas e envolveram um público de aproximadamente 150 participantes. O enfoque das reflexões problematizou experiên-

cias de professores/as e estudantes em pesquisas no âmbito da graduação.

Outra ação importante consistiu na realização de um levantamento de lives transmitidas na plataforma do Youtube sobre a temática pesquisa na graduação. Durante o período compreendido entre 2020 e 2022, foram encontradas 8 lives que abordava esse tema. Nessa série de lives divulgadas, foi destacada a importância da pesquisa na formação acadêmica e profissional dos estudantes de graduação, bem como seu papel no avanço da sociedade e no amadurecimento acadêmico. Os eventos abordaram diversos aspectos e iniciativas relacionadas à pesquisa, oferecendo as perspectivas das agências de fomento, instituições de ensino, professores e estudantes. Foi destacado como a participação na iniciação científica proporciona benefícios significativos, como a contribuição para pesquisas na pós-graduação, o contato com diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e científico. As lives destacaram a importância de estudantes na pesquisa, seus benefícios, metodologia científica e compartilharam experiências inspiradoras, incentivando o engajamento acadêmico em pesquisa. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico que teve como objetivo analisar os artigos relacionados à pesquisa na graduação e à iniciação científica publicados em revistas científicas que contêm os termos “pesquisa” e “iniciação científica” em seus títulos. O recorte temporal escolhido compreendeu o período de 2003 a 2023. Estes parâmetros resultaram na identificação de 17 artigos que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para este levantamento. Esses artigos são divulgados semanalmente nas redes sociais do projeto. O levantamento bibliográfico realizado mostra que a participação em programas de iniciação científica tem impactos positivos na vida profissional e acadêmica dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências investigativas, críticas e analíticas. Alunos egressos da iniciação científica também apresentam maior taxa de aprovação em programas de mestrado, publicações de maior qualidade e maior sucesso nas etapas de seleção. A experiência na iniciação científica também é levada para a sala de aula por professores da educação básica, que relatam levar práticas investigativas para o ensino. O levantamento bibliográfico realizado indica um consenso sobre o papel importante dessa atividade na formação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, além de contribuir para o avanço da pesquisa científica no Brasil.

Finalmente, importa demarcar que através da realização de reuniões de estudo, ciclo de debate, produção de levantamentos bibliográficos e de lives e divulgação em espaços virtuais, o projeto buscou contribuir para o fortalecimento da formação do pensamento científico entre estudantes de graduação, ao desenvolver reflexões sobre a importância da pesquisa na formação inicial.

Referências bibliográficas

- Bridi, J. C. A. (2010). *A pesquisa na formação do estudante universitário: a Iniciação Científica como espaço de possibilidades*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- Costa, A. (2013). *O processo de formação de pesquisadores: análise do programa de iniciação científica da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 1990 a 2012*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Melo, G. F. A. de. (2003). *A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Oliveira, E. L. (2010). *A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Pesquisa

Experiências de alfabetização e letramento de graduandas em pedagogia: a memória como recurso pedagógico

Leila Diniz Santos

Universidade Federal de Campina Grande

leila.diniz@estudante.ufcg.edu.br

Alexandre Martins Joca

Universidade Federal de Campina Grande

alexmartinsjoca@yahoo.com.br

Wanubya de Souza Mota

Universidade Federal de Campina Grande

wanubya2008@gmail.com

O objetivo deste artigo é analisar experiências de alfabetização e letramento que foram produzidas na elaboração de resgates de memórias de graduandas em Pedagogia durante a disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa”, no 6º período do semestre 2022.2 da UFCG do Câmpus de Cajazeiras-PB no curso de Pedagogia. Trata-se de uma metodologia de formação de pedagogos(as) do ensino da Língua Portuguesa, a partir de suas experiências vivenciadas no tocante a alfabetização, letramento e aquisição da linguagem.

Os suportes epistemológicos abordados na disciplina foram utilizados como fundamentação teórica, acerca de concepções de linguagem, alfabetização e letramento. Os conceitos trazidos por Magda Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1999) e Freire (2022) auxiliam na compreensão do desenvolvimento cognitivo acerca da aquisição da escrita. O material empírico são 5 textos que abordam os processos de alfabetização e letramento, assim utilizamos como critério de seleção dos relatos os textos que atingiram nota máxima, e observamos as vivências descritas, as pessoas destacadas, as experiências escolares e não escolares, os sentimentos e a influência da experiência no processo de formação docente.

Identificamos que os relatos das discentes tomaram como referência teórica a perspectiva da linguagem como processo de interação, no qual “o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogica-

mente – nele se constroem e são construídos” (Koch, 2002, p. 17). Nesse sentido, a “leitura de mundo” e a “leitura da palavra” surgem como práticas sociais que se complementam nos processos de aquisição da linguagem, que se faz por toda a vida (Freire, 2022), tanto nos processos de alfabetização, entendidos como “a aquisição do sistema convencional de escrita” (Soares, 2004, p. 97), quanto no letramento, que corresponde a experiências de “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004, p. 97).

Os percursos iniciais de leitura e escrita foram identificados pelas graduandas em experiências vividas no âmbito familiar. Marta (21 anos) lembra que o primeiro contato com a escrita foi em casa, ao rabiscar os móveis e paredes com uma caneta do seu tio. No dia das mães escrevia cartas para sua mãe desenhando muito para expressar o seu amor, logo relaciona-se ao nível pré-silábico, porque a criança ainda não atribui sentido a escrita e para a mesma, as letras são desenhos (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Sobre as experiências cotidianas com a linguagem na infância, tanto Mariana (21 anos) quanto Marta (21 anos) ressaltam o quanto é relevante para ela, como futuras pedagogas, entenderem que os sujeitos adquirem conhecimentos e linguagem fora da escola. Nessa perspectiva, foi possível identificar nos relatos de memória das graduandas alusões a experiências de linguagens cotidianas. Destarte, é primordial a relação do texto com o contexto nos quais a linguagem e realidade se relacionam (Freire, 2022).

Quanto às experiências vividas nos espaços escolares, as graduandas dão ênfase a experiências escolares baseadas em perspectivas tradicionais (Método Tradicional), nos quais o ensino da Língua Portuguesa ocorreu sob práticas de codificação e decodificação de palavras e textos com ênfase no ensino de regras gramaticais, de maneira que os processos de alfabetização abordavam as regras gramaticais sem contextualização com a realidade social (Leão, 1999). Desse modo, o sujeito é passivo, receptor da mensagem produzida, sem interação com o conteúdo abordado (Koch, 2003). Quanto aos procedimentos metodológicos de ensino/aprendizagem da língua nos espaços escolares, as graduandas descrevem a adoção do método sintético.

Constatamos que as instituições mais significativas na aquisição da linguagem das graduandas foram a família e a escola. Foi possível identificar, também, que é no espaço familiar que as graduandas relatam a relação cotidiana com a linguagem, para além da alfabetização tradicional e que ao espaço escolar, foi atribuído a reprodução do método tradicional de ensino da língua. Conclui-se, também, que o resgate de memória construído em paralelo a leituras contemporâneas sobre alfabetização e letramento contribuiu para a formação das pedagogas no sentido de despertá-las para uma percepção de linguagem para além dos ditames do código linguístico, de maneira a perceberem e a se perceberem

como sujeitos repletos de experiências nas quais a alfabetização e o letramento estiveram presentes, seja no contexto da vida escolar, seja nas vivências infantis no âmbito familiar.

Referências bibliográficas

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed.

Freire, P. (2022). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez editora.

Koch, I. G. V. (2003). *Desvendando os segredos do texto*. Cortez Editora.

Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de pesquisa*, (107), 187-206. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>

Soares, M. (2004). *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*.

Experiência

Fundamentos da matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental

José Wanderson Gonçalves de Ancelmo

Universidade Federal do Amapá

goncalveswanderson31@gmail.com

Maria Clara Maciel Portela

Universidade Federal do Amapá

mariamaciel708@gmail.com

Luiz Eduardo Paulino da Silva

Universidade Federal do Amapá

lepscat@gmail.com

Este trabalho é fruto da disciplina de Teoria e Prática do Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá, do Campus Binacional no município de Oiapoque, este tem como finalidade discutirmos os fundamentos da matemática no ensino fundamental – séries iniciais. A pesquisa tem como objetivo geral analisar como os fundamentos da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental podem contribuir com a melhoria no processo de ensino e aprendizagem da criança. Para dar sustentabilidade ao objetivo geral listamos dois objetivos específicos: discutir como os fundamentos da matemática podem contribuir com a relação social escolar, e refletir sobre a relação de ensino e prática da matemática entre o professor e as crianças em sala de aula. Portanto, esta pesquisa é de caráter bibliográfico, e como embasamento teórico, dialogamos com autores que detêm conhecimento sobre a educação e o ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, como: Carvalho (2011), Freire (2013) e Souza (2010). Segundo Carvalho (2011), podemos conceituar a matemática como uma área do conhecimento pronto, acabada e perfeita, onde sua estrutura é utilizada como parâmetro para outras ciências. O processo de construção do conhecimento deve ser visto como algo gradativo, onde no decorrer da trajetória de vida as relações sociais são fortalecidas e moldadas pela transmissão das ideias, produzindo um ser crítico, reflexivo, autônomo e preparado para conviver em sociedade. Quando analisamos o processo de construção de conhecimento da criança relacionada a matemática, podemos observar que ao iniciarem os estudos escolares e consequentemente o ingresso no ambiente escolar, elas já possuem um grau de conhecimento prévio. A Base Nacional Comum Curricular –

BNCC (2017), destaca a importância do conhecimento matemático, sendo essencial para a construção do aprendizado de todos os alunos da Educação Básica, seja pela aplicação na sociedade atual, seja pela capacidade de formação de cidadãos críticos e reflexivos, conscientes de suas responsabilidades sociais. Segundo Carvalho (2011) a matemática deve ser inserida desde cedo na vida das crianças, pois em geral o conhecimento matemático é interrompido precocemente pelos mais variados acontecimentos do ciclo da vida. Para dar credibilidade ao conjunto de estudos a serem aplicados pela ciência da matemática em sala de aula, foram instituídos os seus fundamentos, como forma de dar uma maior organização ao planejamento da temática estudada nas séries escolares, entre elas as séries iniciais do ensino fundamental. Para organizar o currículo das escolas brasileiras relacionados a matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, a BNCC traz um conjunto de fundamentos, todos estruturados de forma que venham a interagir entre eles.

Com base nos fundamentos da matemática, a BNCC apresenta vários temas a serem trabalhados na escola, para que as habilidades das crianças sejam desenvolvidas durante os estudos nas séries iniciais do ensino fundamental. Vale ressaltar também a abordagem feita por Carvalho (2011), ao sugerir que dentro dos fundamentos da matemática sejam ensinados nas primeiras séries do ensino fundamental os conteúdos relacionados as operações não matemáticas, aos números, as transformações aditivas e multiplicativas, a proporcionalidade, a estatística descritiva e a exploração do espaço físico. Um dos pressupostos fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em sala em aula é a relação cotidiana do professor e dos alunos, no que concerne ao ensino da matemática, a forma como esses vínculos ocorrem, podem ou afastar o aluno do aprendizado matemático, ou aproximar ainda mais dos conhecimentos da disciplina. Segundo Freire (2013), ao conceituar o processo de ensino, deixa claro que este deve provocar a curiosidade do aluno, elevando-o a condição de sujeito transformador e produtor do conhecimento que está sendo repassado pelo professor em sala de aula, desta forma, com o aprendizado adquirido no cotidiano, a busca pelo sucesso educacional tornase mais ativa. Assim, a construção do conhecimento matemático nas séries iniciais do ensino fundamental, para que atinja os resultados conforme o planejamento prévio do professor, deve ser produzida pela conexão da teoria com a prática em sala de aula. De modo final, conforme Souza (2010), a comunicação eficaz entre professor e aluno, e a inserção de atividades práticas no cotidiano em sala de aula, elevou-se a reflexão relacionada aos conteúdos abordados, e uma melhor performance dos alunos com a matemática.

Esperamos que este trabalho contribua com novas reflexões sobre a importância dos fundamentos da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, ressaltamos que essas discussões não se encerram aqui, em vez disso surjam oportunidades para outros debates, questionamentos e novas investigações.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.

Carvalho, D. L. (2011). *Metodologia do ensino de matemática*. Cortez.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da tolerância*. Paz e Terra.

Souza, K. V. (2010). Alfabetização matemática: considerações sobre a teoria e a prática. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 10(01). <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2010.v10n1.273>

Experiência

O brinquedo e a brincadeira na matemática

Maria Clara Maciel Portela

Universidade Federal do Amapá

mariamaci708@gmail.com

José Wanderson Gonçalves de Ancelmo

Universidade Federal do Amapá

goncalveswanderson31@gmail.com

Luiz Eduardo Paulino da Silva

Universidade Federal do Amapá

lepsscat@gmail.com

Este trabalho partiu das aulas da disciplina de Teoria e Prática do Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá, do Campus Binacional da cidade de Oiapoque, e tem como finalidade abordar a temática O brinquedo e a brincadeira na matemática como ferramentas para o desenvolvimento das crianças, com o foco nos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, e tem relevância que por possuir tanto para o processo de Ensino/aprendizagem em sala de aula, quanto para o desenvolvimento social e cultural das crianças.

A pesquisa teve como objetivo geral evidenciar a relevância que o brinquedo e a brincadeira tem no desenvolvimento tanto de caráter social, como cultural e escolar das crianças, e neste processo desmitificar o pensamento de que não é possível desenvolver aprendizado através da ludicidade.

Ainda, elencamos dois objetivos específicos: Refletir sobre o uso dos brinquedos e brincadeiras como ferramentas no ensino da matemática para as turmas dos anos iniciais do ensino Fundamental, e dialogar com os brinquedos e as brincadeiras como auxílio para o desenvolvimento de alunos com dificuldades na aprendizagem da matemática.

Para conversar com a temática, traremos alguns autores que detêm conhecimento sobre o ensino da matemática na educação infantil, como: Aranhã (2011); BNCC (2017); Macêdo (2011); Oliveira (2015), Piaget (1999), e Santos (2015). Este trabalho foi realizado através de pesquisa de cunho bibliográfico, e também de exemplos práticos, dessa forma, por meio destas fontes buscaremos abordar com êxito a temática.

Podemos afirmar que as crianças já nascem sendo curiosas, e através do convívio familiar e social já demonstram interesse em objetos, brincadeiras, instigando sua imaginação. Para Piaget (1999), as crianças aprendem desde cedo através da socialização, e com o meio o qual está inserida, e esse conhecimento vai se desenvolvendo.

Segundo Santos e Oliveira (2015, p. 6) "A dificuldade de aprendizagem em matemática interfere de uma forma significativa no desenvolvimento escolar da criança e também no seu cotidiano, pois essa habilidade sempre se apresenta na vida de todos. [...]", Isso acontece muito no ensino da matemática, algumas crianças que possuem dificuldade na aprendizagem muitas vezes precisam de uma atenção a mais do que os outros alunos para poder acompanhar o conteúdo.

A partir da Constituição Federal de 1988, a criança passou a usufruir de direitos e deveres, e passou a ser vista como um ser com necessidades primordiais ao seu crescimento, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC traz alguns dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se (BRASIL, 2017).

As atividades tanto livres, quanto em grupos, devem ser prazerosas, percebe-se que as crianças até com um simples objeto conseguem ter a imaginação de algo extraordinário, os brinquedos e as brincadeiras podem ser confeccionados pelos alunos com o auxílio do professor. A participação nesse processo de construção põe o aluno se como um participante, mostrando suas habilidades. Segundo Aranão (2011, p.16) "[...] a criança é um indivíduo dinâmico, curioso, criativo e ativo em seu ser".

Mas como trabalhar em sala com brincadeiras e brinquedos? Ainda que muitos educadores introduzam os brinquedos e brincadeiras na rotina escolar das crianças poucos conseguem usá-los como aliados do aprendizado, as brincadeiras quando escolhidas corretamente promovem a memorização, a imaginação, a noção de espaço, a percepção e a atenção.

Quais brincadeiras e brinquedos podem ser inseridos nas aulas? Há uma diversidade de brincadeiras, aqui listamos as mais comuns encontradas nas escolas segundo visualizamos em sala de aula em uma das aulas de Teoria e Prática do Ensino da Matemática: Tangram, Jogos de cartas, memória, e tabuleiro.

O trabalho conseguiu promover uma reflexão acerca das contribuições das brincadeiras e brinquedos na matemática, e como objetos de transformação, trazendo a ideia de que a sala de aula pode ser um ambiente de ludicidade de aprendizado, ambos andando lado a lado.

Nesse sentido esperamos ter contribuído com a ideia de como as brincadeiras e brinquedos podem ajudar e auxiliar no aprendizado dos alunos, principalmente aqueles que possuem dificuldade no aprendizado da matemática.

Vale enfatizar ainda como essas ferramentas de ensino ajudam no processo de desenvolvimento sociocultural dos alunos, uma vez que promove a socialização da turma, e incentiva a cultura, considerando que as brincadeiras representam uma parte da cultura das crianças, com a junção disso tudo a sala de aula passa a ser um ambiente agradável para o desenvolvimento das crianças.

Referências bibliográficas

Aranão, I. V. D. (2011). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Papirus.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.

Macêdo, L. C. (2011). *Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas*. Editora Universitária da UFPB.

Piaget, J. (1999). *Seis estudos de Psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva.

Santos, A. O., y Oliveira, G. S. (2015). *O conhecimento psicopedagógico e suas interfaces: compreendendo e atuando com as dificuldades de aprendizagem*. Uberlândia/MG.

Pesquisa

Estudos sobre a iniciação científica em programas de pós-graduação nas Ciências Humanas no Brasil

Alexandre Martins Joca

Universidade Federal de Campina Grande

alexamartinsjoca@yahoo.com.br

Romário Cícero da Silva Abreu

Universidade Federal de Campina Grande

romariocicerio2019.1@gmail.com

No Brasil, a pesquisa tem ocupado historicamente um importante espaço nas políticas de formação universitária, com ênfase na formação e produção acadêmica de pesquisadores/as (mestres e doutores) empreendidas no âmbito da Pós-Graduação. No que se refere à iniciação científica, atribuída à formação de pesquisadores/as na graduação, tem se efetivado, em alguns cursos, através da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e de uma política de editais de financiamento de projetos de iniciação científica, considerada por Barzotto (2021) como uma ação excludente.

Nesta pesquisa, realizamos o Estado da Arte sobre a formação inicial de pesquisadores/as na graduação em produções científicas (Teses, Dissertações) realizadas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, na área das Ciências Humanas (2000- 2020). se faz sob a intenção de a mesma subsidiar e potencializar o interesse pela temática que nos parece ainda cara nas pesquisas científicas.

A opção por uma pesquisa bibliográfica que toma como produto um Estado da Arte é um profícuo ponto de partida (Ferreira, 2002). Como procedimento metodológico, realizamos o mapeamento da produção científica sobre a formação inicial de pesquisadores/as na graduação na área das Ciências Humanas no Brasil.

A coleta dos dados foi realizada em consulta, via internet, em sites de IES, assim como bancos e dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério das Ciências e Tecnologias. Utilizamos na “busca por assuntos”, onde foi necessário a definição de categorias de estudo – descritores - que direcionaram a pesquisa às

temáticas investigadas. Categorias como: "Iniciação Científica", "Formação de Pesquisadores", "Pesquisa", "Programas de Formação de Pesquisadores", subsidiaram a identificação dos estudos e pesquisas.

Identificamos 16 dissertações e 05 teses produzidas em 14 Universidades brasileiras. Tornar-se-á possível observar o percurso da produção de conhecimento em âmbitos institucional, geográfico e científico. O levantamento aqui realizado seguiu a seguinte lógica: Instituições de Ensino Superior (IES): Programa de Pós-Graduação; dissertações e teses.

Das pesquisas mapeadas, 12 delas tomam como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC, representando 44%, o objeto de estudo Iniciação Científica-IC coleciona 11 trabalhos, um quantitativo de 41%. Existem ainda, trabalhos que contemplam as duas categorias de objetos de estudo, são um total de 4 e representam 15%.

Quanto a dimensão geográfica, considerando as regiões do país, a Região Norte contém uma produção; o Sul aparece com 3, Nordeste com 8 e Sudeste com 9. Portanto, o Norte é a região com menos trabalhos encontrados pelo mapeamento e o Sudeste lidera o ranking com maior número de trabalhos localizados.

As pesquisas que trazem como objeto de estudo a Iniciação Científica-IC podem ser subdivididas em 03 temas. Em 1º lugar está o tema "Práticas de pesquisa na formação do pedagogo" com 4 trabalhos, que representa uma porcentagem de 37%; em 2º lugar temos o tema "a produção de conhecimento na atividade de pesquisa", com 3 trabalhos, representando um total de 27%; e em 3º lugar vem a temática "Afiliação e permanência na IC" com 2 trabalhos e um quantitativo de 18%.

As pesquisas que trazem como objeto de estudo o PIBIC podem ser subdivididas em 03 temas. O 1º diz respeito às pesquisas voltadas para a investigação sobre "as contribuições do PIBIC", (10 - 67% do total dos estudos); no segundo, aparecem aquelas que investigam "os impactos do PIBIC" (02 - 13% do total de trabalhos). O terceiro tema corresponde às pesquisas que se voltam à "permanência no campo científico" (02 - 13% do total de trabalhos). De todos, apenas uma pesquisa traz um objeto de estudo que não se enquadra nessa subdivisão, constituindo 7% do total.

Concluimos que a iniciação científica ainda se faz um objeto de estudo pouco explorado nos Programas de Pós-Graduação na área de Ciências humanas das Universidades brasileiras, sendo 1,05 de pesquisas realizadas por ano no período de 2000 a 2020. Acreditamos que essa lacuna seja consequência da cultura acadêmica que atribui aos Programas de Pós-Graduação do lugar de legitimidade de pesquisa e, portanto, da formação de pesquisadores/as.

Identificamos, ainda, uma centralidade nas ações e sujeitos integrantes do PIBIC. Por outro lado, as demais ações de iniciação científica, que se processam nos espaços do ensino e da extensão, e em demais espaços universitários (a exemplo de grupos de estudos, grupos de pesquisas etc.) e que estão à margem desse Programa são timidamente abordadas. Consideramos que uma questão relevante nesse campo seja a dimensão conceitual e empírica, cultural e pedagógica em torno da “iniciação científica” na graduação.

Referências bibliográficas

Barzotto, V. H. (2020). Os efeitos da pesquisa na graduação. In *Dizeres educacionais, interculturalidade e meio ambiente: conferências e palestras do Fórum Internacional de Pedagogia*. AINPGP.

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, 23(79), 257-272.

Joca, A. M. y Santos, E. (2020). Desafios iniciais do fazer-se pesquisador(a): (des)encontros que fazem caminhos. In *A Pesquisa na Graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes* [recurso eletrônico]. AINPGP.

Experiência

Desafios entre trabalho e estudo dos discentes do curso noturno de pedagogia

Paulo Henrique Sousa Lima

Universidade de Brasília

henriqu12@gmail.com

Lourdes Christina dos Santos de Macêdo

Universidade de Brasília

lourdes.cs.macedo@gmail.com

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Universidade de Brasília

otiliadantas@gmail.com

O relato de experiência possui como temática os desafios e estratégias para a conciliação entre trabalho e estudo de estudantes do curso noturno de Pedagogia, na Universidade de Brasília, Brasil. São apresentadas algumas reflexões sobre as perspectivas formativas que um aluno-trabalhador enfrenta no curso noturno de Pedagogia. Ressalta-se que a maioria dos estudantes do curso noturno trabalha durante o dia, o que pode caracterizar dificuldades de acessar experiências de estágio em algumas áreas, como é o caso da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pergunta norteadora problematiza os desafios e caminhos que o discente pode enfrentar e, para tanto, foram traçadas questões secundárias que versam sobre as condições reais de formação dos estudantes-trabalhadores que frequentam a universidade, no período noturno, frente ao currículo proposto. São observadas as possibilidades formativas, além do impacto do estágio supervisionado, sendo este um grande entrave para esse público, uma vez que há a necessidade do sacrifício ou rearranjo na esfera do trabalho para que seja possível realizar esta etapa. O objetivo, portanto, é localizar variáveis que incidem sobre o aluno trabalhador, que podem dificultar seu percurso formativo relacionado às práticas do estágio supervisionado em e para a docência. A metodologia, de abordagem qualitativa, buscou a revisão bibliográfica de artigos acadêmicos, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, além da revisão documental de leis, diretrizes curriculares e do próprio Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, no Brasil. Como o objeto relaciona-se à experiência discente, para a fundamentação teórica foi necessário mergulhar nas

Diretrizes Curriculares Nacionais, representadas pelas resoluções CNE/CP Nº 2/2015 e CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; ambas fornecem diretrizes gerais para a estruturação dos cursos superiores de Pedagogia e Licenciatura (objetivos do curso, competências e habilidades, estrutura curricular, estágio curricular supervisionado, duração do curso, carga horária mínima e critérios para avaliação). Também estão referenciados autores como Arroyo (1991), Dantas (2007), Libâneo (2021), Pereira e Lima (2021) e outros. Os resultados demonstram que as normativas esboçam concepções de Pedagogia, Docência e Educação que podem não necessariamente fortalecer a Pedagogia, inclusive, em seu caráter *Stricto Sensu*. A padronização das Diretrizes Curriculares Nacionais revela-se ambígua, pois ao mesmo tempo que fornece uma “parametrização”, coloca o discente do noturno em tácita desvantagem se comparado com o discente do diurno, afinal há uma clara diferença entre as oportunidades formativas desses públicos. A relação educação e trabalho é estruturante para grande parte dos estudantes, e constitui uma peculiaridade a ser levada em consideração. Outro fator que afeta diametralmente a experiência do discente do noturno é a encruzilhada que o componente curricular “Estágio 1” representa; caso seu trabalho não ofereça flexibilidade, este aluno-trabalhador já se encontra em uma desvantagem e em um dilema, isto é, ou pede demissão para realizar os estágios ou abandona o curso para permanecer no trabalho. Esse dilema é estruturante nessa formação, pois as instituições de ensino de educação infantil, normalmente, são no período matutino ou vespertino. Isto posto, possivelmente, o aluno irá buscar uma formação mais voltada para gestão ou coordenação, uma vez que a perspectiva docente torna-se quase inacessível. Outro aspecto a ser mencionado é que mesmo com a expansão da oferta de cursos noturnos nas faculdades e universidades brasileiras, é importante lembrar que a democratização do acesso à educação não garante a permanência. Para tais garantias, é necessário que as instituições de ensino adotem políticas e práticas que promovam inclusão e equidade de forma concreta, seja um currículo que entenda as especificidades do público noturno, ou a ampliação de oferta de disciplinas neste turno, oferta de bolsas que estimulem a pesquisa, extensão e docência, entre outras medidas. Os resultados evidenciam a complexidade da experiência discente dos alunos-trabalhadores no curso noturno de Pedagogia, a limitação de tempo para práticas voltadas à docência, os entraves relacionados ao estágio supervisionado e as diferenças entre os públicos do diurno e noturno que ressaltam a necessidade de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Isso pode incluir a adequação do currículo, a ampliação de disciplinas no turno noturno e a oferta de bolsas e incentivos para pesquisa, extensão e docência. Somente com tais ações, será possível promover a inclusão e garantir oportunidades equitativas no processo de profissionalização docente.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M. (1991). A Universidade, o trabalhador e o curso noturno. *Revista Universidade e Sociedade*, 1(1).
- Brasil, Ministério da Educação. (2006). *Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1*, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- Brasil, Ministério da Educação. (2015). *Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 2*, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Libâneo, J. (2021). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos*.

Pesquisa

Mapeamento sobre o ensino da multiplicação nos anos iniciais do fundamental no período de 2010 à 2022: uma pesquisa bibliográfica

Marta dos Santos Paulino

Universidade Federal de Campina Grande

marta.santos@estudante.ufcg.edu.br

Vanessa Vitoria Alves da Silva

Universidade Federal de Campina Grande

vanessa.vitoria@estudante.ufcg.edu.br

Valeria Maria de Lima Borba

Universidade Federal de Campina Grande

valeria.maria@professor.ufcg.edu.br

O presente artigo tem como objetivo investigar como está sendo debatido, no ambiente acadêmico, os conceitos e o ensino das multiplicação nos anos iniciais do fundamental no período de 2010 a 2022. Diante da relevância da matemática para a nossa sociedade se faz necessário pesquisar a respeito da operação de multiplicação e de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da multiplicação, identificando algumas possíveis dificuldades que perpassam esse processo e apresentando algumas discussões trazidas por pesquisadores da área. A pesquisa se caracteriza como documental e possui abordagem qualitativa e quantitativa, a metodologia consiste em duas etapas, na primeira foi realizada a consulta e seleção dos trabalhos acadêmicos para a fundamentação teórica sobre a operação de multiplicação, e no segundo momento, realizamos a coleta e a análise de 10 documentos obtidos através da BDTD, Scielo e Google academico. Como resultado encontramos apenas uma tese do ano de 2010, escrita por uma aluna da Universidade de São Paulo, região Sudeste. Foram encontradas 4 dissertações, a maioria foi produzida por mulheres da Universidade federal do Rio Grande do Sul, portanto, região sul do Brasil e o ano que mais predominou foi 2020. Encontramos 5 artigos e a maioria foi produzida por homens da região nordeste e o ano que mais se repetiu foi 2020. A partir da análise profunda dos documentos, é possível identificar que a multiplicação é considerada por muitos pesquisadores como uma operação aritmética, ou seja, ela só deve ser ensinada após os discentes tomarem consciência das operações de adição e subtração, já que a multiplicação é mais complicada e necessita que os alunos consigam somar e subtrair para resolverem questões multiplicativas.

Referências bibliográficas

- Antunes, C. P. et al. (2020). O lúdico para o ensino das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão: Uma prática realizada na Escola Lauro Sodré em Moju-Pará. *Brazilian Journal Development*, 6(9), 68744-68756.
- Azerêdo, M. A. (2013). *As representações simóticas de multiplicação: um instrumento de mediação pedagógica*. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal da Paraíba.
- Borba, M. C. y Skovsmose, O. (2001). A Ideologia da Certeza em Educação Matemática. In O. Skovsmose. *Educação Matemática Crítica - A Questão da Democracia*. Papirus
- Brandt, N. (2019). *Programação Nos Anos Iniciais: Uma Contribuição Para a Aprendizagem Da Matemática*.
- Costa, M. S., Allevato, N. S. G. y Nunes, C. B. (2017). Trabalhando números e operações com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica da resolução de problemas. *Interfaces Da Educação*, 8(23), 230-252.

Pesquisa

O ensino de Língua Portuguesa e a formação leitora na era digital

Fabírcia Raquel de Oliveira Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

fabriciaraquel@alu.uern.br

Wedna da Silva Duarte

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

wednaduarte@alu.uern.br

Com o avanço da sociedade, consequentemente de informação, sabido que o ato de ler promove diversos benefícios no desenvolvimento cognitivo humano, por isso ressalta-se a importância de atentar-se em como promover ao indivíduo uma formação completa neste âmbito de sua vida, contemplando desde a sua erudição intelectual até às atitudes humanitárias. Neste sentido, muito se discute a respeito das contribuições que a escola pode oferecer, proporcionando ao aluno prática prazerosa da leitura literária, e qual papel o professor deve exercer para que o indivíduo em processo de escolarização não apresente dificuldades futuras com relação à sua formação leitora que possa impedi-lo de desfrutar de tais benefícios.

Diante disso, ressalta-se que esta pesquisa tem por objetivo principal relacionar o ensino de língua portuguesa com a literatura literária, apontando impasses para o contato prazeroso dos alunos com os livros e possibilitando dessa forma a compreensão sobre as principais causas do déficit de leitura no Brasil. Também, busca-se apresentar alternativas que podem contribuir de maneira positiva para a resolução do problema, visando auxiliar no processo de formação leitora prazerosa na vida das crianças.

Assegurado em lei pela Lei de Diretrizes e bases (LDB 9.394/1996), o compromisso do professor, na educação básica, é contribuir na formação leitora através de estímulos. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais precisamente na área da Língua Portuguesa, prevê, no seu eixo de Leitura e Escrita, a ampliação do letramento através de estratégias de leitura em complexidade crescente, bem como na produção de diferentes textos em sua pluralidade de gêneros. Entretanto, a existência de alguns impedimentos que perpassam o contexto educacional de várias instituições de ensino no Brasil, interferem na realização do que está posto na BNCC, como o uso exacerbado das mídias e a falta de estímulo em sala de aula.

Conforme aponta a última pesquisa realizada pelos Retratos de leitura no Brasil (2019), o país teve uma queda significativa no número de leitores nos quatro anos antecedentes à coleta de dados, principalmente na faixa de 14 a 24 anos que se classificam como leitores (que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses antes da pesquisa). Dentre os fatores que impedem o pleno desenvolvimento da formação leitora do indivíduo, como foi respondido pelos próprios ao serem questionados, a falta de tempo foi a resposta mais presente, sendo essa identificada como a principal que justamente impede os jovens de praticar esse hábito (34% das respostas). Entretanto, ao falarem o que fazem em seu tempo livre, eles afirmaram que preferem ocupar esse momento com outros meios de entretenimento: ver televisão, ouvir música, utilizar a Internet e as redes sociais. Considerando que o letramento se conceitua pela interpretação daquilo que se lê, Araújo et. al. (2022), afirma que o uso das mídias, ressaltando o contexto pandêmico de 2020 a 2022, foi diretamente prejudicial no processo desse desenvolvimento cognitivo, uma vez que os aparatos tecnológicos foram o meio mais utilizado nesta época. Nesse sentido, há grandes chances de a nova pesquisa a respeito da leitura no Brasil (prevista para ser realizada em 2023) apresentar índices ainda mais baixos.

Dessa forma, o papel do professor torna-se primordial para a formação leitora, conforme previsto pelos documentos legais que embasam a educação brasileira. No que diz respeito à Língua Portuguesa, o docente deve procurar incorporar no planejamento de suas aulas, estratégias de leitura e produções textuais que possam vir a beneficiar o processo de formação leitora do indivíduo, ressaltando também para os seus alunos a importância de manter o hábito da leitura diária, pois, Outro fator que contribui para o fracasso da leitura na escola é o fato desta, em alguns momentos, ser trabalhada em uma concepção de decodificação, prevalecendo aqui um condicionamento ao processo estímulo-resposta. Uma leitura em significado e mecanicista encontra-se bastante presente em nossas escolas, especialmente nos anos iniciais de alfabetização (Batista, 2015. p. 57).

No que diz respeito à Língua Portuguesa, o docente deve procurar incorporar no planejamento de suas aulas, estratégias de leitura e produções textuais que possam vir a beneficiar o processo de formação leitora do indivíduo, ressaltando também para os seus alunos a importância de manter o hábito da leitura diária, pois, de acordo com Batista (2015) o maior problema enfrentado pelos indivíduos é decodificação, fazendo-se a necessidade de os professores optarem pela ludicidade e a participação ativa dos alunos nesse processo. Conforme os dados levantados pelo Retratos de Leitura no Brasil (2019), ao questionar o que os jovens mais buscavam em eventos como a Bienal do Livro e a Festa Literária das Periferias (FLUP), a maioria respondeu que busca encontrar obras de autores com os quais se identificam ou as que tiveram adaptação cinematográfica. Semelhantemente, o docente pode fazer um levantamento sobre os principais motivos que levam o aluno a se

interessar em leitura de livros, desenvolvendo assim atividades mediante as respostas coletadas: Indicações entre a turma, clube de leitura, comparações entre livro e filme, etc. Diante do contexto tecnológico da sociedade atual como foi dito anteriormente, é evidente que não se pode ignorar a permanência e a utilidade dos mesmos, os quais o docente pode inseri-los nas aulas de Língua Portuguesa como incentivo para a leitura e escrita. Um dos exemplos de se usar a tecnologia nesta disciplina é a apresentação de ferramentas que eles possam usar em benefício próprio, com o objetivo de propiciar uma nova experiência a respeito do hábito de leitura por meio do uso de recursos digitais. Pode-se citar o aplicativo Skoob, que consiste em uma espécie de rede social onde o usuário registra diariamente o seu progresso de leitura, classificando e escrevendo resenhas literárias após completar um livro. Logo a construção da resenha, realizada após a leitura de determinado livro, poderá ser utilizada como uma atividade escrita, na qual o discente pode constantemente a exercitar e apresentar nas aulas para que o professor possa analisar o seu progresso no domínio da norma culta da Língua Portuguesa, auxiliando a turma através do que eles mais tiveram dificuldades ao longo da produção do texto. Assim, o professor não restringe a sua didática ao processo de decodificação, mas tornará a aprendizagem mais ativa e participativa, fugindo de métodos prejudiciais no ensino, conforme ressaltou Batista (2015, p. 57): Dessa forma, o professor se faz "sujeito do processo da didatização", buscando e ancorando sua prática em suportes de leituras quase sempre inadequados. E assim, a leitura permanece no viés de um trabalho que visualiza apenas aspectos pedagógicos e desprovidos de significado.

Mediante os fatos apresentados, pode-se concluir que a leitura está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, mas não é inata ao mesmo, necessitando de mecanismos capazes de aperfeiçoá-la, sendo a escola um dos principais fatores para isso. No ensino de Língua Portuguesa, mediante à facilidade do acesso à tecnologia que as crianças atualmente possuem, o docente pode utilizar desses meios para construir uma metodologia baseada na ludicidade e na participação ativa dos alunos. Ademais, associar a leitura a um aplicativo de celular, conforme o exemplo dado, pode desenvolver a responsabilidade e, conseqüentemente, a produção do hábito de leitura, acompanhando o seu progresso como indivíduo leitor, de maneira constante, aproveitando o tempo livre para dedicar-se ao exercício da leitura e a prática da escrita.

Referências bibliográficas

Araújo, F. R. O., Morais, L. M., y Ricarte, M. L. M. (2022). Educação infantil em contexto da pandemia: desafios e consequências. In *Anais do Seminário Institucional de Avaliação dos Programas Formativos Pibid e Residência Pedagógica/UERN: processo*

de formação e transformação docente. Anais...Mossoró(RN) UERN-Mossoró. www.even3.com.br/ebook/isidadpfperppdfetd2022/475222-EDUCACAO-INFANTIL-EM-CONTEXTO-DA-PANDEMIA--DESAFIOS-E-CONSEQUENCIAS

Batista, M. C. S. (2015). *Literatura infantil: construindo significados e despertando o imaginário*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.

Instituto Pró-Livro. (2020). *Retratos da leitura no Brasil*. <https://prolivro>

Experiência

Iniciação Científica e a Pesquisa com professores: O início de uma trajetória

Samara Costa Oliveira

Universidade Estadual Vale do Acaraú

samaracosta8@gmail.com

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

Universidade Estadual Vale do Acaraú

isabelblinhares@yahoo.com.br

O presente trabalho narra minha experiência como bolsista de um projeto de Pesquisa de Iniciação Científica, trabalhado dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre culturas juvenis - GEPECJU, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, em Sobral, região Noroeste do Ceará. O grupo possui uma linha de pesquisa que explora transformações sociais e políticas públicas, tendo como pesquisadora responsável a professora: Doutora Maria Isabel Silva Bezerra Linhares. O projeto é financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, e possui o seguinte título: O trabalho de professores (as) sob o reverso das vitrines: Um estudo sobre o trabalho docente na educação superior. O objetivo da investigação é construir perspectivas analíticas sobre os modos de ser e fazer o trabalho docente, bem como a precarização que envolve seu serviço. A proposta é observar o trabalho docente por um reverso das vitrines (Barreira, 1992). Foi através deste projeto que tive acesso de forma ampla ao trabalho com pesquisas e conseqüentemente pude vivenciar experiências inimagináveis que construíram e constroem minha trajetória e identidade acadêmica.

Logo no primeiro mês, integrando o projeto foi possível participar de um Encontro de Iniciação Científica com apresentação de trabalho em formato de resumo simples, sobre o que iria ser pesquisado. Neste momento estávamos em fase de apropriação do projeto e a participação no evento constava materiais estudados para a justificativa e percurso metodológico a serem realizados para atingir os resultados esperados. Foi a minha primeira participação em um encontro científico, a orientação e auxílio da coordenadora da pesquisa, professora Doutora Maria Isabel Silva Bezerra Linhares, foram fundamentais no êxito dessa participação. Aliás, durante toda a minha trajetória como bolsista de iniciação científica destaco a importância do orientador como elemento chave para o crescimento e potencialização do seu orientando. Reconheço que é necessário o empenho do aluno,

contudo, inicialmente faz - se necessário que o orientador guie aquele aluno sobre os caminhos a seguir, aqui destacarei o trabalho desenvolvido pela minha orientadora e coordenadora da pesquisa que eu estou atuando.

Desde o momento que fui selecionada para integrar seu projeto, contei com seu apoio desde a entrega da documentação necessária para consumação da seleção, até a apresentação do que iríamos pesquisar. Foi realizado por ela, o envio de artigos com estudos relacionados a precarização do trabalho docente no ensino superior, os livros que referenciam o título e pesquisas realizadas dentro do tema, a orientação era para realizar uma revisão de literatura e criar um acervo de apoio a pesquisa, com textos, reportagens, relatos e todo material que possa contribuir com o desenrolar da problemática.

O trabalho da orientadora frente a formação do pesquisador na graduação é essencial, sendo a base para a continuação desse processo,

O papel do orientador do aluno de iniciação científica é inestimável, pois este primeiro contato com a pesquisa terá repercussões futuras. Se o aluno for bem orientado, provavelmente continuará a fazer outras pesquisas e depois será orientador de uma outra geração de alunos. (Sanchez, Mion, Bento e Miniti, 2004, p.01).

Participar da Bolsa de Iniciação Científica me instigou a seguir nessa área, eu que outrora só desejava um curso de graduação para atuar como pedagoga no mercado de trabalho agora anseio realizar uma pós-graduação *stricto sensu* e poder realizar pesquisas que venham contribuir com a Educação, a orientadora tem incentivado a concretização desse objetivo, rotineiramente compartilha a realização de eventos e orienta na produção de trabalhos para apresentação, um dos mais marcantes ocorreu presencialmente e teve na programação conferências com nomes de importante contribuição na Educação Brasileira, tratava - se de um Seminário Nacional de Pedagogia e foi promovido pela Rede Nacional de pesquisas em pedagogia, a oportunidade de ouvir experiências em pesquisas da área contribui na construção do conhecimento, assim reinventando novas possibilidades.

Concluo destacando que a pesquisa na graduação contribuiu não só no que diz respeito à temática estudada para a projeto, como também no meu desenvolvimento das disciplinas realizadas como estágios e práticas integradoras, que exigem a criação de projetos para execução, o olhar de pesquisador é utilizado, e uma coisa que tenho observado é que nem sempre é possível executar tudo como foi planejado no papel, haverá momentos que serão necessários refazer o percurso metodológico para obter os resultados finais, tenho utilizado dos tipos de pesquisa e suas abordagens para desenvolver melhores projetos e assim essa vivência vem sendo refletida dia após dia na minha atuação.

Referências bibliográficas

- Barreira, I.A.F. (1992). *O reverso das vitrines: confitos urbanos e cultura política*. (Edição única). Rio Fundo
- Linhares, M.I.S.B. (2022). *O trabalho de professores sob o reverso das vitrines: um estudo sobre o trabalho docente na educação superior*. [Projeto de Pesquisa - Ciências Humanas - Educação]. Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.
- Sanchez, T. G., Mion, O., Bento, R.F., y Miniti, A. (2004). A Iniciação Científica, o Jovem Pesquisador e a Ética em Pesquisa. *Revista International Archives of Otorhinolaryngoly*, (8).

Pesquisa

Formação para diversidade e direitos humanos: um olhar para o currículo e as práticas pedagógicas do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I

Cristiane Maria Nepomuceno

Universidade Estadual da Paraíba

crisnepomuceno2016@gmail.com

A “I Conferência Brasileira de Educação (CBE)”, promovida pela PUC/SP no ano de 1980, apontou uma série de “disposições finais”, dentre elas que a “(...) formação do educador, deve ser feita considerando-se o projeto global da sociedade e não apenas o âmbito da escola” (Brzezinski, 1996, p. 107). Naquele momento, os educadores ali reunidos ao discutirem sobre o papel do educador na formação do sujeito e do compromisso e da participação política no contexto social no qual estavam inseridos não faziam ideia de que estavam dando o passo inicial de uma longa jornada. Passados 39 anos continuamos discutindo a mesma questão. Qual a diferença? Agora a discussão é orientada por uma proposta de educar ancorada no combate a desigualdade social e ao (re)conhecimento e a valorização da diversidade humana. Mas, como fazer para que o processo educativo possibilite a formação de sujeitos que se pautam pela promoção de relações democráticas e pelo respeito a diversidade? Outra relevante questão, como nos diz Guacira Azambuja: “(...) a formação dos professores tem sido construída sob um projeto educativo que enfoque a diversidade?” (Azambuja, 2007, p.7).

De modo geral, desde os anos de 1990 muitas mudanças aconteceram na proposta de educação a ser edificada. Mas, para que a educação (enquanto instituição) pudesse alcançar e realizar essas “novas” atribuições teria que rever seu caráter monocultural e universalista e sua pretensa neutralidade. Desde então, uma série de reformulações foram postas em prática em todo mundo: formação, currículo, relações, metodologias e práticas teriam que adequar-se a nova demanda histórica.

O Brasil, enquanto país membro das Nações Unidas e signatário de uma série de convenções, declarações e acordos internacionais, assumiu o compromisso de atender as “determinações” para a promoção dos ajustes acordados. A Educação em Direitos Humanos surgiu como uma proposta educativa capaz de promover a formação de indivíduos deten-

tores de atitudes, comportamento e práticas respeitosas frente a diversidade humana. Afirmam Adelaide Dias e Rita Porto, que “a Educação em Direitos Humanos diz respeito à criação de uma cultura capaz de formar nas mentes e nos corações de todos os seres humanos a plena capacidade de reconhecer a legitimidade do outro, tanto quanto a sua própria (Dias, Porto, 2010, p. 33).

A proposta desse artigo é discutir o curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba a partir da adoção do atual Projeto Político Pedagógico (entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo de 2008) e as várias inovações ocorridas na estrutura curricular e na forma de organização das atividades desenvolvidas. Dentre as mudanças mais significativas está a inserção de vários componentes curriculares (obrigatórios e de aprofundamento) voltadas as temáticas da diversidade em suas expressões múltiplas: étnico-racial, deficiência, geracional, gênero, sexualidade) e a inserção da Educação em Direitos Humanos. As mudanças ocorridas objetivam formar profissionais com um perfil diferenciado comprometidos com uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

Para a elaboração desse artigo utilizamos a experiência vivenciada nos últimos 15 anos ministrando o componente curricular obrigatório: Diversidade, Inclusão Social e Educação. A discussão que permite aprender a (re)conhecer distintas expressões de diversidade (étnico-racial, gênero e sexualidade, religiosa, geracional, deficiências, socioeconômicas e outras) a fim de instrumentalizar-se e posicionar-se contra qualquer forma de discriminação ou preconceito. Neste artigo pretendemos mostrar como o PPP do curso de Pedagogia da UEPB, permitindo deste o início de sua formação o contato com a temática da diversidade. De modo que logo cedo conseguem perceber a diversidade como parte constitucional das complexas relações que se desenvolvem no ambiente escolar. O grande desafio é encontrar modos eficazes de articular a formação as demandas desse “novo” tempo e, ao mesmo tempo, contribuir para edificação de uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

Referências bibliográficas

- Azambuja, G. (Org.). (2007). Introdução. In *Atualidades e Diversidades na Formação de Professores*. Editora UFSM.
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e Movimento*. Papirus.

- Candau, V. M. (2015). Nós e outros: desafio para a educação em direitos humanos. In V. Candau y S. Sacavino (Orgs.), *Educação: Temas em debate* (pp. 86-93). 7 Letras
- Dias, A. A. y Porto, R. C. C. (2010). A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In L. F. G. Ferreira, M. N. T. Zenaide y A. A. Dias (Orgs.), *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia* (pp. 29-68). Ed. Universitária.

Ensaio

Educação e Sexualidades: entre vivido e o institucional

Alexandre Martins Joca

Universidade Federal de Campina Grande

alexmartinsjoca@yahoo.com.br

Romário Cícero da Silva Abreu

Universidade Federal de Campina Grande

romariocicerio2019.1@gmail.com

Neste ensaio buscamos fazer uma reflexão sobre uma das questões que se tem colocado entre os grandes desafios à comunidade escolar nos últimos anos: a educação sexual. A abordagem dar-se em torno dos contextos políticos, sociais e culturais que envolvem a formação sexual de crianças e jovens. Distanciando-se da lógica mais habitual dos debates sobre essa temática que tomam a escola – e suas práticas pedagógicas – como foco central, optamos aqui por abordá-la tomando como ponto de partida as experiências sobre sexualidade vividas no campo das relações sociais, do vivido cotidianamente, ou seja, além dos muros da escola, para em seguida adentrarmos o universo da educação escolar, buscando estabelecer a intrínseca e indissociável relação entre educação e sexualidade em uma perspectiva dialógica entre a práticas sociais cotidianas e o espaço institucional (a escola).

Desse modo, tomamos “educação” e “sexualidade” como principais categorias de análise, no sentido de perceber os enlaces que atravessam ambas e fazem de seus espaços de interseção campos de conflitos, contradições e desafios. Elegemos como questão central a problemática em torno da difícil articulação entre os saberes e práticas escolares e a realidade social, quanto as homossexualidades. A título de pano de fundo, trazemos fatos que envolvem a homossexualidade e que nos ajudam a compreender os modos como estamos constantemente envolvidos em processos de formação sexual, seja na escola, seja fora dela.

Partimos da perspectiva de que a educação sexual escolar pode e deve tomar os saberes fazeres da vida cotidiana como suporte empírico prioritário para a abordagem da sexualidade em suas práticas pedagógicas, uma vez que estas não se sustentam sem os aportes epistemológicos e socioculturais construídos naquelas (Joca, 2008). A discussão

é mostrar que no mundo globalizado, com suas diversas possibilidades de obtenção e (re) produção dos conhecimentos (ou dos saberes), existem espaços (ou mecanismos) educativos que fazem de nossas relações sociais e sexuais campos de sociabilização de saberes cotidianos sobre gênero e sexualidades.

Para o “bem” ou para o “mal”, pensamos que nessa “sociedade da informação” as novas formas de transmissão/socialização de informações são estratégias de uma “pedagogia do cotidiano” extremamente educativas para todos nós. Nessa contemporaneidade, as crianças e jovens não se limitam apenas ao cotidiano da família, da escola, da igreja. Não estão a mercê dessas instituições. Na verdade, nunca estiveram, pois sempre acionaram mecanismos de formação que rompem com o institucional. Há aqui um alargamento da ideia de cotidiano, portanto, um alargamento de táticas (para citar Certeau) de formação não-formal, não-programada, e é claro, a aprendizagem atravessa e é atravessada por essas táticas da vontade de saber sobre a sexualidade (Foucault, 1988).

Esse novo cotidiano (complexo, paradoxal, não-institucional) nos aproxima de saberes (ou temáticas) antes fadados a pesquisadore(a)s e estudioso(a)s dentro dos muros da academia. Eles nos mobilizam a tomadas de posicionamentos e, especialmente, nos instrumentalizam, nos fazem refletir, nos condicionam a pensar sobre essas questões que até pouco tempo eram vistas como imorais, proibidas... que eram censuradas em nome de “Deus”, da moral e dos bons costumes.

Acreditamos que a partir dos avanços oriundos das lutas sociais, a homossexualidade, como fala Machado Pais (2010), passa a “dar nas vistas”. Não é possível mais aos educadore(a)s, conforme revelam, o “fazer de conta que não ver” (Joca, 2019). A velha prática do silenciamento, da invisibilidade, da cegueira, tão peculiar às estratégias institucionais de permanência do status quo, são cada vez mais questionadas, e me parece, que a vida cotidiana e as transformações socioculturais tem se mostrado como motivadoras deste descontentamento.

Referências bibliográficas

Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. 13ª ed. Graal.

Joca, A. M. (2008). *Diversidade Sexual na Escola: Um “problema” posto à mesa*. Dissertação de Mestrado. UFC.

Joca, A. M. (2019). Juventudes em espaços/tempos de educação sexual: uma trilogia epistemológica sobre a pedagogia dos (não)sentidos. In V. F. Rodrigues Calaço, I. M.

Pires Germano, L. Lobo Miranda, et al. (Orgs.), *Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos*. Espresso Gráfica e Editora.

Pais, J. M. (2010). *Lufa-lufa quotidiana: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana*. Imprensa de Ciências Sociais.

Eje 1. GT2 Educação, estéticas, linguagens e infância (GT 02 – online)

Experiência

A importância do lúdico no processo de alfabetização pós pandemia: Desafios e Possibilidades

Yasmin Ribeiro Moreira

Universidade do Estado do Pará

yasmor.ribeiro@gmail.com

Jamille Cristina Sousa de Alburquerque

Universidade do Estado do Pará

jamillealbuquerque83@gmail.com

Luana Barros de Araújo

Universidade do Estado do Pará

luanabarro354@gmail.com

Introdução. O artigo tem como finalidade relatar as vivências do Estágio Supervisionado em Educação Infantil em uma escola da rede Estadual de Belém, no estado do Pará, e interligar essas experiências com a importância da ludicidade no processo de letramento e alfabetização. São muitos os autores que fazem referência ao brincar, dentre eles utilizamos principalmente os trabalhos de Vigotski (1989, 1994), Soares (2003, 2005) e Almeida (1994, 2000), que foram essenciais para a abordagem baseada na pesquisa de campo e bibliográfica. A escolha desse tema surgiu a partir da observação e da necessidade de adaptação de atividades voltadas à educação infantil que foram aplicadas em uma classe do 1º ano do ensino fundamental, onde se foi possível perceber a dificuldade dos alunos quanto ao letramento e a alfabetização, seja em razão da pandemia vivenciada em 2020/2021 e seus desafios, ou de outros motivos além ou somados a esse. Para a construção da temática abordamos o início da implementação da ludicidade no Brasil, a importância do processo de letramento na educação infantil, a importância dos jogos no letramento, e a descrição das nossas experiências em campo relacionadas ao referencial teórico escolhido.

O “brincar” na educação infantil:

O Processo De Letramento na Educação Infantil. O letramento consiste no ato de um indivíduo ser capaz de usar a leitura e a escrita em seu meio social, já a alfabetização é quando ele se torna capaz de ler e escrever. Por isso dizemos que a alfabetização e o letramento não são sinônimos, ambos os conceitos podem até ser considerados parecidos, entretanto eles não são iguais. Haja vista, que nem todo alfabetizado é um letrado, pois muitas vezes somos apenas ensaiados para ler e escrever, não utilizamos a leitura e a escrita de uma maneira social.

A importância dos jogos no letramento. Durante o processo histórico da humanidade percebe-se que o indivíduo sempre buscou maneiras de brincar e se divertir, através de brincadeiras e jogos que satisfizeram o seu lado psíquico e social. Vygotsky (1994, p.56), relata que “o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio do simbolismo”. O jogo ajuda a criança perceber a importância das regras em sociedade, jogando ela percebe o mundo que está em sua volta, pois elas vivenciam as emoções, sentimentos, suas qualidades e capacidades que são favorecidas através dos jogos.

Material e Métodos. O nosso Estágio Supervisionado caracterizou-se como uma experiência de pesquisa-ação em Educação Infantil, então realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre a abordagem da Teoria de Aprendizagem de Vygotsky, uma pesquisa documental, acessando nos “sites da Internet” os artigos científicos mais atualizados sobre as práticas pedagógicas de educação infantil, relativas às atividades lúdicas utilizadas em sala de aula, e por fim, realizamos atividades lúdicas utilizando materiais recicláveis, aplicadas mais recorrentemente, nas salas de aulas, junto ao alunado; assim como músicas educativas sobre a Alfabetização.

A utilização da ludicidade no processo de letramento: descrevendo experiências. Buscou-se por meio da prática de estágio estabelecer relações educativas baseadas no diagnóstico e desenvolvimento de atividades voltadas à alfabetização e letramento dos alunos. Todas as atividades desenvolvidas foram baseadas em um plano de aula focado em trabalhar campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, onde inicialmente optou-se por tratar a temática da relação das letras com objetos e animais, baseados nas habilidades: (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas e (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Colhendo os frutos do lúdico. A nossa atuação, como estagiários, foi justamente voltada para reforçar um conhecimento prévio dos alunos, mas não atuar da mesma forma que uma aula cotidiana, mas sim de trazer algo novo em cima das disciplinas já trabalhadas

pela professora, trazendo diversidade a um assunto. O diagnóstico e a adaptação das atividades propostas foi essencial para a execução do plano de aula

Os resultados obtidos através da aplicação demonstraram que lúdico tem uma grande importância na fixação e no desenvolvimento social das crianças, independente da idade.

Conclusão. Neste Estágio, tivemos a oportunidade de entender que as práticas pedagógicas envolvendo a ludicidade, que trabalhamos em conjunto com os estudantes e professores envolvidos neste trabalho, com o apoio imprescindível de nossas docentes, são de suma importância para o aprendizado de nossos alunos, pois, o lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses.

Referências bibliográficas

Almeida, P. N. (1994). *Educação lúdica*. Loyola.

Almeida, P. N. (2000). *Educação lúdica: técnica e jogos pedagógicos*. Loyola.

Soares, M.; Batista, A. G. (2005). *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Ceale/FaE/UFGM.

Vygotsky, L. S. (1989). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In *A formação social da mente* (pp.106-118). Ed. Martins Fontes.

Vygotsky L. S. (1994). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Experiência

A prática do pedagogo musicoterapeuta e possibilidades para a expressão das múltiplas linguagens em contexto de uma instituição que atende crianças autistas no Município de Fortaleza

Liliane Santos Castro

Universidade Estadual Do Ceara

lilyang3lilianee@gmail.com

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada no curso de Pós – Graduação Lato Sensu em Musicoterapia do Instituto de Ensino Superior de Fortaleza - IESF. Seu objetivo consiste em investigar possibilidades da prática do pedagogo musicoterapeuta que contribuam para o desenvolvimento das múltiplas linguagens em crianças autistas atendidas em uma unidade de assistência em Fortaleza (CE). Trata-se de uma pesquisa –ação de abordagem qualitativa, tendo como pressupostos os estudos de Gandini et al (2019) que consideram as múltiplas linguagens das crianças e que estas se desenvolvem por reciprocidade e por meio da experiência da criança, bem como os estudos de Barbosa(2009), autora que define as linguagens como “ saberes de ação da criança”, além disto recorreremos ao autor Gattino (2015), o qual discute as possibilidades da Musicoterapia para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista. Os procedimentos metodológicos consistiram em estudo sobre o tem em questão, entrevistas com os pais das crianças atendidas na instituição pesquisada, observação das crianças durante os atendimentos, registros sobre as crianças por meio de fotografias, vídeos e diário de campo. Tais registros foram organizados em arquivos pessoais da pesquisadora e analisados com base no referencial teórico que fundamenta a investigação. Resaltamos a relevância de atuação do Profissional Pedagogo Musicoterapeuta, o qual por meio de sua prática pedagógica buscou o desenvolvimento global das crianças, observando seus interesses, potencialidades e dificuldades e desvelar como essas crianças podem aprender com significado. A pesquisa evidenciou a importância de vivências musicoterápicas junto à criança com TEA, de modo que se articulou com as linguagens, possibilitando interpretações, interações e brincadeiras significativas em ambientes terapêuticos, dispondo materiais pedagógicos diversos a fim de contribuir para que mais linguagens fossem construídas pelas crianças.

Referências bibliográficas

Barbosa, M. C. S. (2009). *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares*.

Gandini, L. (2019). *O papel do Ateliê na Educação infantil: a inspiração de Reggio Emília*. Penso.

Gattino, G. S. (2015). *Musicoterapia e autismo: teoria e prática*. Editora Memnon.

Experiência

Relato de experiência sobre Educação Lúdica a partir do Jogo de Trilha

Rafaela Letícia Peixoto Monteiro

Universidade Estadual do Ceará

rafaela.peixoto@aluno.uece.br

Raynara Maciel da Costa

Universidade Estadual do Ceará

raynara.maciel@aluno.uece.br

Tânia Serra Azul Machado Bezerra

Universidade Estadual do Ceará

tania.azul@uece.br

Apresentação: O presente trabalho busca fazer um relato a partir de uma experiência de aprendizagem através do universo lúdico, proporcionada pela vivência enquanto bolsistas da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia do subgrupo CED-UECE. Vale ressaltar que a Residência Pedagógica se destaca enquanto sendo um agregador na primeira formação à nível de graduação em licenciaturas para a atuação como regência de sala em uma escola de Educação Básica, contando com a supervisão de um professor orientador e um professor que será o preceptor dentro da escola. Dessa maneira, universitários se dividem no ambiente escolar com o preceptor e as crianças e, vivenciam na sala de aula, momentos de observação, planejamento e regências, estreitando assim os laços entre Universidade e Escola, teoria e prática, organizando-se em três módulos: Módulo I (01 de outubro de 2022 à 31 de março de 2023); Módulo II (01 de abril de 2023 à 30 de setembro de 2023); Módulo III (01 de outubro de 2023 à 31 de março de 2024). Outrossim, nosso grupo de residentes pertencente ao subgrupo do Centro de Educação do curso de Pedagogia, dividiu-se entre duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, dentre as quais destacamos a escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho, localizada no bairro da Parangaba. O enfoque das regências do grupo da preceptora a qual fazemos parte se dá sobre uma turma de 4º ano no turno da tarde. Das características gerais dessa turma, pode-se destacar que ela é constituída por crianças com idade entre nove e onze anos, as quais gostam de socializar, brincar, se comunicar, se expressar, envolvendo-se nas atividades. Contudo, também tendem à dispersão, principalmente quando ligada ao fator da sala durante a tarde ter temperaturas elevadas e à falta de uma ventilação ade-

quada para o mínimo de conforto e garantia de condições para uma aprendizagem com qualidade. Outra característica se dá pelo fato de que muitas das crianças são vizinhas, morando no bairro onde a escola está situada. Um lugar composto em sua maioria por uma população formada por proletários e autônomos e parte das famílias sendo chefiadas por mães-solo ou avós. Dese: Este trabalho apresenta, sob uma perspectiva de relato de experiência, como forma de enfatizar um conhecimento particular de um contexto em específico, a partir de uma análise qualitativa. Quanto a esta abordagem, seu uso aqui se justifica pela necessidade de subjetividade, pois o enfoque deste relato se dá pelo trabalho: (...) com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada por seus semelhantes. (Minayo, 2009, p.21). Os sujeitos da pesquisa podem ser caracterizados como crianças da rede pública de ensino da cidade de Fortaleza, uma turma de quarto ano na Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho, onde estamos inseridas enquanto residentes e desenvolvendo atividades de observação, planejamento e regências em conjunto com a professora preceptora. Desenvolvimento: Este relato de experiência, traz um recorte temático de um momento de regência em sala de aula, partindo da interdisciplinaridade entre as unidades temáticas de história e geografia. Penteado (2010), compreende essas áreas do conhecimento humano como sendo o estudo do homem e suas relações, seja entre si ou entre o meio natural em que vive, o que proporciona uma troca de saberes subjetivos e muitas vezes pessoais, o que faz as crianças se sentirem envolvidas com o estudo. Tendo em vista tais aspectos das ciências humanas, dentro do planejamento atrelamos esses conteúdos ao ideal dos jogos, pois concordamos com Vygotsky (2003) quando afirma que o desenvolvimento cognitivo na criança se concretiza através dos processos de simbolização, os jogos dessa forma potencializa o processo abstrato. Dessa forma, foi proposto uma atividade de jogo como forma de revisão de conteúdos relativos à História e Linguagens Cartográficas e Iconográficas. Para a elaboração do jogo, pensamos em perguntas a partir dos objetos de conhecimentos da própria Base Nacional Curricular Comum, construindo assim fichas para sinalizar por cores e identificar quais eram as perguntas de história, geografia e também as perguntas destinadas aos alunos não leitores dentro das duas disciplinas. Conclusão: Dado o exposto, gostaríamos de reiterar nosso compromisso quanto ao estudo e pesquisa das múltiplas linguagens da infância no contexto da sala de aula. Nosso objetivo, portanto, é atender até o final do ano, todas as crianças que estão em processo de alfabetização, além da construção dos conhecimentos da sequência didática esperada para o quarto ano de forma a dar suporte e garantir uma aprendizagem de qualidade e dialógica.

Referências bibliográficas

- Farias, I. M. S; Silva, S. P. (2009). *Pesquisa e prática pedagógica (Volume II)*. Cear..
- Minayo, M. C. S. (Org). (2015). O desafio da pesquisa social. In *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34 e. Vozes.
- Penteado, H. D. (2010). *Metodologia do Ensino de História*. Cortez.
- Soares, M. (2013). *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Experiência

A importância da literatura infantil e oralidade para formação leitora na alfabetização

Isabel Cristina Arcelino Dias

Universidade Estadual do Ceará

isabel.dias@aluno.uece.br

Suerda Ramalho Lima

Universidade Estadual do Ceará

suerda.ramalho@aluno.uece.br

Vanira Malhado Cazaux de Souza Velho

Universidade Estadual do Ceará

vanira.velho@aluno.uece.br

A leitura de uma história pode proporcionar momentos alegres e prazerosos na sala de aula, permitindo sentir uma diversidade de sentimentos e emoções. A contação de histórias é uma fonte rica para o desenvolvimento da leitura e da escrita, formando uma ponte entre o lúdico e a aprendizagem. Araújo, Bravo e Rodrigues (2014, p. 84) afirmam que “a contação de história em sala de aula estimula a criatividade e a imaginação, o que facilita a aprendizagem oral e escrita”. Diante disso, este trabalho tem o objetivo de demonstrar a importância da literatura infantil e da oralidade para formação leitora das crianças que estão adentrando no ciclo de alfabetização e letramento. A metodologia utilizada para construção deste trabalho foi o relato de experiência, tendo como instrumento de reflexão o diário de campo, referente às vivências dentro de sala de aula, das residentes juntamente com a professora preceptora e as crianças da turma. A experiência aqui registrada ocorreu no início do ano letivo de 2023, em que as Residentes planejaram uma contação de história para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Dentre os contos de tradição oral foi escolhida a história da “Chapeuzinho Vermelho”, para a dramatização foram providenciados alguns elementos de caracterização dos personagens como máscara do Lobo, capuz da Chapeuzinho, avental para a mãe e uma touca para a vovozinha da menina, bem como, uma cesta de doces para distribuir ao final com as crianças. Tais artefatos auxiliam a mediação da expressão lúdica e da construção simbólica a partir das narrativas. No plano de aula, a metodologia estava dividida em quatro momentos, o primeiro sendo destinado a contação da história, seguido de uma roda de conversa, depois haveria um momento para que as crianças

desenhassem a parte da história que mais gostaram e ao final eles iriam recontar a história a partir dos seus desenhos. Este planejamento foi elaborado apoiado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo as habilidades (EF01LP26) e (EF15LP19) que visam, respectivamente: "Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço"; "Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor" (BRASIL, 2017). A releitura da história da Chapeuzinho Vermelho dramatizada pelas Residentes, trouxe uma perspectiva contemporânea, ao utilizar o WhatsApp como recurso de comunicação entre a mãe da menina e a avó, e o fechamento da história também fugiu ao convencional, pois na versão contada, a Chapeuzinho teve autonomia para lidar com o Lobo, que apenas desejava receber um pouco de atenção e comer os docinhos da cesta. Oliveira e Scherer (2019) em seu artigo "A contação de histórias no Ensino Fundamental: fundamentos e planejamentos", traz uma citação de Coelho sobre literatura infantil: "[...] a literatura [...] visa alertar ou transformar a consciência crítica do seu leitor/receptor. A literatura infantil provoca emoções, diverte, dá prazer, mas ao mesmo tempo ensina novos modos de ver o mundo, de viver, de pensar, além de estimular a criatividade" (Coelho, 2002, p.29 apud Oliveira; Scherer, 2019, p.17). Quanto a o eixo da oralidade, dentro do componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2017) inclui a contação de história e oralização em diferentes campos de atuação, podendo ser utilizada com diferentes recursos. Nesta atividade utilizamos a dramatização, a qual teve significativa sintonia com as crianças, que imediatamente ao final da história, pediram que a apresentássemos novamente. No entanto, para nossa surpresa, enquanto curiosos observando e experimentando nossas vestimentas, tiveram a iniciativa de assumirem o papel como atores da história e fomos agraciados pelo reconto das crianças, encenando lindamente, com suas falas inspiradas nas nossas e com um toque muito especial de cada um, alterando assim o nosso planejamento inicial, que na visão construtivista não deve ser engessado e sim flexível, se adaptando ao momento, porém não perdendo sua objetividade. Marcuschi (2003, p.27) afirma que "[...] o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita". Logo após a contação de histórias, algumas atividades contextualizadas podem ser aplicadas a fim de desenvolver a escrita das palavras chaves da história contada. As intervenções constituíram ótimos resultados em relação ao desenvolvimento da oralidade, atribuído ao reconto das histórias feito pelas crianças e suas releituras daquelas narrativas, transformando um momento cotidiano em algo único e intuitivo para elas. É perceptível que a contação de histórias além de auxiliar na oralidade, amplia o universo vocabular das crianças, incentiva a formação de futuros leitores, proporciona um aprendizado mais significativo, crítico e reflexivo. Palavras-chave: Alfabetização. Formação Leitora. Residência Pedagógica.

Referências bibliográficas

- Araújo, M. P. M.; Bravo, D. O. M.; Rodrigues, G. A. S. (2014). A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental. *Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha*, (12), 73-86.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Marcuschi, L. A. (2020). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In A. P. Dionísio, M. A. Bezerra, M. A. (org.). *Livro didático de português: múltiplos olhares*. EDUFCEG.
- Oliveira, S. A.; Scherer Júnior, C. R. A. (2019). A contação de histórias no Ensino Fundamental: fundamentos e planejamentos. *Cadernos da Pedagogia*, 13(25), 16-26.

Experiência

Gêneros textuais nas perspectivas do alfabetamento e sistema de escrita alfabética-SEA

Suerda Ramalho Lima

Universidade Estadual do Ceará

suerda.ramalho@aluno.uece.br

Lorena Façanha Brasil Moreira

Universidade Estadual do Ceará

lorena.brasil@aluno.uece.br

Vanira Malhado Cazaux de Souza Velho

Universidade Estadual do Ceará

vanira.velho@aluno.uece.br

Este relato trata de analisar e registrar a aprendizagem do sistema da escrita alfabético (SEA) utilizando recursos, como, os gêneros textuais, contação de histórias e alfabeto móvel. Tal perspectiva é objeto de ação pedagógica no âmbito da Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia-CED. Este texto constitui o resultado de discussões e vivências das residentes com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza. As teorias de Soares (2009 e 2020), Ferreiro (2001) e Morais (2012) foram os pilares para agregar na construção da regência, com o gênero textual Conto como recurso pedagógico de ensino-aprendizagem das crianças na aquisição da leitura e da escrita. Palavras-chave: Gêneros Textuais. Residência Pedagógica. Sistema da Escrita Alfabética. O presente relato foi fomentado em uma escola municipal de Fortaleza, localizada no bairro da Itaoca, com a turma de 1º ano do Ensino Fundamental (6-7 anos). A instituição possui uma boa localização bem próxima à comunidade local e rodeada de comércios, sendo alimentícios e de produtos gerais. As crianças que frequentam a escola residem nas proximidades, e passam pelas adversidades presentes no ensino-aprendizagem pós-pandemia. A metodologia utilizada para construção deste registro foi o relato de experiência, referente às vivências dentro de sala de aula, das residentes juntamente com a professora preceptora e as crianças da turma. Segundo, Cordula (2018) afirma que o relato de experiência é uma “produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção.” (p.63) As análises

do relato aconteceram através da contação da história "Bom dia, todas as cores!" da autora Ruth Rocha (2013), com recurso dos palitoques e a musicalidade. Além da contação foram criadas atividades utilizando o alfabeto móvel e o sistema da escrita alfabética. Antes de iniciarmos a atividade, organizamos as crianças em círculo sobre um tapete e montamos o cenário com os palitoques. Iniciamos a contação através da predição, que é uma forma de antecipar a história utilizando o conhecimento prévio das crianças para facilitar a compreensão, fazendo algumas perguntas como por exemplo: "Vocês conhecem algum bichinho que muda de cor?", "Vocês já ouviram alguma história com esse bichinho?", etc. Em seguida, foi apresentada a história "Bom dia, todas as cores!" da autora Ruth Rocha (2013), através do teatro de palitoques; as crianças ficaram encantadas e atentas durante toda contação e ao final da história, colocamos a música "Camaleão" da dupla musical infantil Palavra Cantada. Foi desenvolvido uma atividade de escrita utilizando os personagens presentes na história, em uma folha continha a imagem do camaleão, pernilongo, sabiá, louva-a-deus e do sapo, ao lado de cada imagem, as imagens de cada objeto se tornam muito importantes para o desenvolvimento da comparação com os nomes e as letras que o compõem, havia um espaço para que as crianças colocassem as letras do alfabeto móvel, distribuído inicialmente para cada criança. Solicitamos às crianças que formassem palavras de forma espontânea, através da consciência silábica e o reconhecimento do sistema da escrita alfabética. Em seguida, escrevemos as palavras na lousa para que observassem as semelhanças e diferenças, entre o que tinham feito e a escrita apresentada, assim trabalhamos a habilidade (EF01LP03) "consiste em observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças" (Brasil, 2017, p.). Depois da correção das palavras, colaram as letras na atividade e a aula foi finalizada. Como podemos perceber, através das estratégias pedagógicas aqui registradas, e com suporte em Soares (2020), o ensino do sistema de escrita alfabética deve desenvolver-se integrando os dois processos: alfabetização e letramento. Este relato apresentou alguns passos: o primeiro foi escolher um texto que despertasse o interesse das crianças e estivesse adequado com o nível linguístico e cognitivo delas. O segundo passo, após o texto escolhido, foi a preparação das práticas pedagógicas à leitura de modo que fosse clara, objetiva e interessante para as crianças e o terceiro passo foi a elaboração de questões a serem propostas às crianças para desenvolver habilidades de interpretação e também escolher palavras que serão objeto de atividades de alfaetramento. Por fim, concluímos que no cenário alfabetizador, não podemos negligenciar as múltiplas linguagens, ou seja os diversos letramentos, pois são processos simultâneos e indissociáveis. Desse modo, utilizamos no nosso plano de ação a exploração dos gêneros textuais, dentre eles a Literatura Infantil, pois são leituras que incentivam o imaginário e o interesse das crianças contribuindo no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.

Córdula, E. B. L. Nascimento, G. C. C. (2018). A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. *Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, 18*, 1-10. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-producao-do-conhecimento-na-construcao-do-saber-sociocultural-e-cientifico>

Rocha, R. (2013). *Bom dia, todas as cores!* ed. 18. Editora Salamandra.

Soares, M. (2020). *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Experiência

Espaços externos de aprendizagem: Visitando a horta como estratégia lúdica na alfabetização

Ana Luiza Galeno dos Santos
Universidade estadual do Ceará
luiza.galeno@aluno.uece.br

Isabel Cristina Arcelino Dias
Universidade estadual do Ceará
isabel.dias@aluno.uece.br

Suerda Ramalho Lima
Universidade estadual do Ceará
suerda.ramalho@aluno.uece.br

O trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido na turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza-CE, por intermédio das Residentes juntamente com a Preceptora, professora regente da referida turma. O objetivo é apresentar uma proposta pedagógica que consiste em explorar outros ambientes da escola como espaço potencializador de aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento. De modo que enriquece a aprendizagem das crianças com a memória visual, gustativa e tátil. Fundamentados nas contribuições de Ferreiro (2011), Braga (1985) e Soares (2016), o estudo se mostra relevante para aqueles que buscam diversificar as suas estratégias de ensino, tornando a sua aula mais atrativa e lúdica, promovendo a participação e autonomia das crianças. Sabe-se que o processo de alfabetização e letramento são práticas distintas, mas que se completam e não ocorrem separadamente, estão presentes em vários momentos do cotidiano escolar e nos acompanham durante toda a nossa vida. Soares (2020, p.51) afirma que a criança antes mesmo de entrar na escola já convive em ambientes letrados e tem acesso às práticas sociais da escrita pelo meio sociocultural e familiar em que vive. Este relato, portanto, objetiva apresentar uma proposta sócio-interacionista de alfabetização que consiste em perceber os demais ambientes da escola como espaços/tempos potencializadores de aprendizagens e estratégias de ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, o professor alfabetizador pode utilizar os espaços escolares, extra sala, como a biblioteca, o pátio e a horta para inserir as crianças em novos contextos sociais, aproveitando a diversidade de linguagens que o ambiente proporciona para observar

o desenvolvimento das crianças em relação às situações de letramento que irão surgir a partir das múltiplas interações. A metodologia utilizada para construção desta análise científica foi o relato de experiência, referente às vivências dentro de sala de aula, das residentes juntamente com a professora preceptora e as crianças da turma. Córdula e Nascimento (2018) afirmam que o relato de experiência é uma forma produzir conhecimento “[...] cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (Córdula; Nascimento, 2018, p. 63). Em uma das atividades no Programa de Residência Pedagógica, nos veio a ideia de explorar os ambientes da escola para incluir a proposta de letramento diante de experiências sociais com o meio externo, pois segundo Ferreiro em entrevista dada à revista Nova Escola (2001), cita que “nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque vêem e escutam ou por ter lápis e papel à disposição, e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece” (Ferreiro, 2001, n.o 143, p. 13). As Residentes iniciaram a aula introduzindo a temática por meio da musicalização, com a música “Pomar” da dupla musical infantil Palavra Cantada, o momento seguinte foi destinado à visita a horta, o intuito da atividade era que fizessem a associação do nome da planta ao seu fruto, para depois em sala, como fechamento dessa aula, desenharem o fruto que mais gostaram ou o que mais chamou a sua atenção durante a visita, finalizando com a colagem da suas produções no mural da sala. Levamos as crianças a um passeio pela horta da escola que fica localizada no prédio do posto de saúde a pouco metros da escola e está aberta para visita nos dias de quinta-feira. O passeio foi além da observação, pois foram confeccionadas placas de identificação para os tipos de plantas, frutas e legumes que havia lá. As crianças estavam bastante animadas e curiosas para conhecer o local, que era composto por uma variedade de frutas e legumes. Ao verem um pé de feijão, diante da conhecida leguminosa uma das crianças falou “tem feijão dentro, aí nós abre pra comer”, fazendo referência ao costume popular de debulhar manualmente o feijão, esses saberes são tipos de conhecimentos que são passados de geração a geração e que as crianças aprendem a partir do meio em que vivem. A chegada das crianças no Ensino Fundamental tende a ter uma realidade diferente da experienciada na Educação Infantil, isso porque o brincar, contraditoriamente, não é mais tão presente no cotidiano escolar. Entretanto, entendemos que a ludicidade se torna um artifício importantíssimo dentro do ensino-aprendizagem das crianças, como também para a aquisição da leitura e da escrita. A musicalização é um recurso que desperta o interesse dos estudantes, e na nossa aula serviu como estratégia metodológica de associação e compreensão sobre as frutas e suas origens, além de trabalhar a rima entre versos e estrofes. Palavras-chave: Espaços Educativos. Residência Pedagógica. Visita a Horta.

Referências bibliográficas

- Braga, M. (1985). *Leitura no cotidiano escolar*. Brasiliense.
- Córdula, E. B. L., Nascimento, G. C. C. (2018). A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. *Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, 18*, 1-10. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-producao-do-conhecimento-na-construcao-do-saber-sociocultural-e-cientifico>
- Ferreiro, E. (2001). O ato de ler evolui. *Revista Nova Escola* (143), 13.
- Freire, M. (1983). *A paixão de conhecer o mundo*. Ed. Paz e Terra.
- Soares, M. B. (2016). *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*.

Experiência

Residência pedagógica e os processos de alfabetização e letramentos: relato de experiência com Crianças do 4º ano em contexto pós-pandêmico

Larissa Raquel da Silva Alves
Universidade Estadual do Ceará
lar.raquel@aluno.uece.br

Raquel Siqueira da Silva
Universidade Estadual do Ceará
raquel.siqueira@aluno.uece.br

Bruna Karine Pereira Cardoso
Universidade Estadual do Ceará
bruna.karine@aluno.uece.br

Apresentação. O ato de saber ler, escrever e aplicar essas competências cotidianamente é essencial para a convivência e participação numa sociedade letrada. Assim sendo, o processo de alfabetização e letramento infantil revela-se desafiador tanto para crianças como para os educadores, envolvendo pais, responsáveis e apoiantes ao longo do ciclo escolar. Neste contexto, compartilhamos a experiência com intervenções pedagógicas que vivenciamos como bolsistas do Programa Residência Pedagógica (RP) do curso de Pedagogia/CED. Atuamos junto a crianças não leitoras do 4º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho, localizada no bairro Parangaba, Fortaleza-CE. A turma em foco enfrenta um ambiente pós-pandêmico, com crianças retornando do ensino remoto implementado durante a crise da COVID-19 (2020-2022). Cabe observar que, embora cada turma seja única, aquelas provenientes do ensino remoto possuem particularidades, como falta de interação entre colegas e com alguns conteúdos dos anos anteriores. Essa situação resulta de desafios decorrentes da pandemia, que afetaram a aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita. O Programa RP proporciona uma formação de qualidade a futuros educadores, permitindo a imersão de licenciandos no ambiente escolar em colaboração com a mediação de uma professora preceptora e uma orientadora. Essa experiência integra teoria e prática, fomentando a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e das nuances da sala de aula. Contribui também para uma formação dos educadores da rede básica, atuando como coformadores dos futuros professores. Assim, esse relato visa

analisar intervenções pedagógicas vivenciadas enquanto bolsistas da RP com estudantes do 4º ano da rede pública, no pós-pandemia, em Fortaleza-CE, embasado nas perspectivas teóricas de autores como Ferreiro (1999), Grollmus; Tarrés (2015), VÍctora et al. (2000), Vygotsky (1991) e Soares (2020). Desenvolvimento: Este texto resulta das reflexões oriundas da participação de licenciandos no Programa Residência Pedagógica (RP), oferecendo um relato experiencial das vivências durante os módulos 1 e 2 (outubro de 2022 a junho de 2023). Estruturado como uma narrativa, explora eventos e experiências profissionais, baseando-se nas percepções do autor (Grollmus; Tarrés, 2015). Utilizando o diário de campo como fonte de dados, uma ferramenta de registro com raízes em práticas antropológicas, o relato busca aprofundar diversas experiências vividas, em concordância com VÍctora et al. (2000, p. 72). No contexto da alfabetização, surge o desafio de desenvolver gradualmente habilidades como a compreensão do sistema alfabético, a leitura e escrita, considerando a função social dessas habilidades. Também se considera as experiências prévias das crianças com o mundo das letras. O estudo focaliza uma situação excepcional onde a maioria das crianças do 4º ano não consolidou habilidades essenciais. Soares (2020) admite que antes mesmo de saber ler, a criança começa a construir o conceito de texto a partir das suas vivências. No entanto, este estudo se concentra em uma situação excepcional, onde a maioria das crianças do 4º ano não consolidou as habilidades essenciais. Compreendendo o papel do professor como mais do que um transmissor de conhecimento, adaptação às necessidades e ao desenvolvimento das crianças é essencial, Ferreiro (1999) adverte contra a autoconfiança intelectual da criança e destaca a importância de corrigir sem desvalorizar conquistas. Assim, utilizamos atividades diagnósticas para um plano de ensino adaptado, incluindo estratégias que fomentem a interação e a troca de saberes. Práticas como contação de histórias, jogos, leituras e dinâmicas de grupo estimularam o interesse pela leitura e escrita, revelando nuances na turma em relação ao sistema de escrita alfabético (SEA). Crianças proficientes foram designados como “tutores” dos que precisavam de auxílio, promovendo assim um aprendizado colaborativo. Essa abordagem ecoa Vygotsky (1991), que enfatiza a interação social como mecanismo para aprendizado e desenvolvimento. A partir desse princípio, foram concebidas atividades focadas no trabalho em equipe e parcerias entre as crianças. Esta estratégia reflete o pensamento histórico-social desse autor que enfatiza a colaboração como meio de crescimento mútuo. Considerações: Apesar da criatividade e empenho da equipe docente, alfabetizar é complexo, com desafios que podem surgir ao longo do processo. Sentimentos como desânimo e angústia são comuns, mas conquistas mesmo pequenas por parte das crianças mostram que o esforço vale a pena. O Programa RP desempenhou um papel crucial na formação docente, permitindo atividades pedagógicas orientadas por professores experientes, fortalecendo o aprendizado das crianças. Compreender as especificidades de cada criança, respeitar seu ritmo e promover um ambiente acolhedor são fundamentais para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Referências bibliográficas

- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *A psicogênese da língua escrita*. Artmed.
- Grollmus, N. S.; Tarrès, J. P. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. *Fórum Qualitative Social Research*, 16(2).
- Soares, M. (2020). *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Víctora, C. G. et al. (2000). *Pesquisa Qualitativa em Saúde: Introdução ao Tema*. Tomo Editora.
- Vigotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. Martins Fontes.

Eje 1. GT3 - Juventudes e interculturalidade na educação (Online)

Experiência

Experiências exitosas: Contribuições Freirianas na Educação de Jovens e Adultos

Amanda Débora da Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

amandadeboracosta@gmail.com

Wigna da Costa Serafim

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

wignacosta6@gmail.com

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

keutresoares@uern.br

Apresentação. Este trabalho discute as experiências vivenciadas na política de superação do Analfabetismo de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte RN. Desenvolvido por cinco meses em diversos municípios do Alto Oeste do Estado, buscando a inclusão dos educandos que não tiveram oportunidades de aprender a ler e a escrever na idade certa. Tem como objetivo geral discutir as experiências vivenciadas no projeto de Alfabetização Supera RN e os específicos são compreender a alfabetização diante da pedagogia Freireana, bem como analisar as experiências educativas em duas turmas da EJA da zona rural do município de José da Penha RN.

Este trabalho utilizamos da pesquisa qualitativa se volta aos estudos mais profundos e significativos, bem como, a técnica adotada foi a escolha da observação participante devido às palavras de Minayo (2007) por enfatizar que a nossa participação enquanto mediadoras de alfabetização. A observação participante se encaixa na proposta desta pesquisa e que atuam em mediante as atividades desenvolvidas.

Desenvolvimento. A influência dos estudos de Freire (1980), na proposta pedagógica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos EJA é imprescindível, tendo em vista é necessário que o processo de aprender a ler e escrever precisam estar relacionados com as situações vivenciadas no cotidiano dos alunos da EJA, ou seja, a aprendizagem e a reali-

dade social dos jovens e adultos devem caminhar juntos em que aprender a ler e escrever as palavras possam se tornar a possibilidade de aprender a ler e escrever politicamente os seus mundos e sonhos.

O processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva de Freire (1996) na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, relaciona com os princípios do ensino de uma alfabetização filosófica, isto é, como os princípios da pergunta, visto que, a partir dela os alunos praticam a reflexão e podemos pensar juntos por meio dos questionamentos, o princípio do diálogo participativo e da escuta, por possibilitar os educandos a interagir uns com os outros e participarem durante as aulas no momento de dialogar sobre a temática, como também, dá o espaço para os demais falarem.

Resultados e discussões. As práticas de alfabetização vivenciadas em duas turmas de jovens e adultos no programa Supera RN que aconteceram durante 5 meses reuniram diversos tipos de experiências educativas e discutir algumas dessas experiências exitosas que envolvem além da alfabetização e letramento, discussões, escuta, diálogo, reflexão e pensamento crítico, bem como momentos de escrita e leitura diversificados.

Os primeiros dias de aula realizados nas duas turmas da EJA foram voltados a momento de escuta, observações, diálogos entre as educadoras e os educandos. Esse momento gerou uma aproximação, além perceber e definir junto aos alunos alguns temas que poderíamos abordar nas aulas seguintes que estivessem aliados às vontades, curiosidades dos alunos, assim, registrados de forma conjunta.

Segundo Brandão (1981, p. 10) “(...) quem dá a palavra, dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento e quem dirige o pensamento tem o poder de guiar o pensamento (...)”. Nesse sentido, a alfabetização é um processo de conscientização e como a leitura do mundo acontece antes de construir a leitura da palavra, a partir do princípio pedagógico de Paulo Freire, a prática de alfabetização nas duas turmas da EJA, iniciou-se por meio do universo temático através nos assuntos debatidos em sala de aula e que compõe os temas geradores.

Em momentos posteriores, realizamos as decomposições das palavras geradoras que foram escritas e analisadas no quadro de forma reflexiva, posteriormente efetuamos a recomposição de novas palavras por meio da combinação das sílabas presentes nos grupos silábicos dos vocabulários tais como; vida, família, entre outras, por exemplo, e assim os alunos com as mediações das alfabetizadoras criaram novas palavras e sabendo da sua classificação partindo da quantidade de sílabas.

Ademais, trabalhamos com gêneros textuais variados para abordar vários temas, realizamos diferentes atividades de leitura e escrita além da artesanaria da palavra, desen-

volvemos leituras deleite, de palavras, frases e textos maiores. Nas atividades escritas, realizamos o trabalho com escrita de frases por meio das palavras geradoras, ditado de palavras, reflexão e escrita conjunta, autocorreção, produção de pequenas frases e textos, formação de palavras com o alfabeto móvel, entre outros.

Considerações. Ressaltamos a contribuição significativa do educador Paulo Freire, que não se denomina como método, visto que, ele não tinha um método pronto e acabado para alfabetizar, mas nas práticas de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva Freiriana são por meio dos seus princípios pedagógicos que dão base para a prática educativa da alfabetização de jovens e adultos nas perspectivas do diálogo, pergunta, pensamento crítico e das reflexões que fazem parte da Pedagogia Freireana.

Referências bibliográficas

Brandão, C. R. (1981). *O que é método Paulo Freire*. Ed 20º, primeiros passos.

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. Centauro.

Freire, P. (1996). *A pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Vozes.

Eje 1. GT4. Políticas educacionais, currículo e ensino médio (GT 04 – online)

Pesquisa

Interdisciplinaridade e a promoção da saúde na escola

Rafaela Santos de Andrade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

rafaela.andrade@estudante.ifgoiano.edu.br

Introdução. A presente pesquisa possui foco na promoção da alimentação saudável no ambiente escolar. Sendo que, a educação alimentar e nutricional está incluída como tema transversal ao currículo escolar na LDB, pela Lei nº 13.666 (2018).

A problemática envolvendo o sobrepeso e a obesidade vem crescendo em níveis alarmantes no cenário internacional e no território brasileiro. Associado a essa problemática está o problema das doenças crônicas não transmissíveis que também vem aumentando em níveis alarmantes, e este crescimento acelerado de problemas está relacionado a uma alimentação inadequada para o organismo (Vinholes et al., 2009).

Assim, tendo em vista esse cenário de problemas relacionados a uma má alimentação, este trabalho tem como foco o público juvenil, o período de adolescência, pois a mesma é um período que envolve intensas transformações influenciadas por hábitos vindos do ambiente familiar e círculo social, condições socioeconômicas e por experiências adquiridas na rotina do indivíduo. O conhecimento e hábitos assimilados durante esta fase de vida repercutem bastante sobre o comportamento do indivíduo no cenário futuro, principalmente em aspectos de alimentação, autoimagem e saúde (Oliveira & Soares, 2002).

Desta forma, um dos melhores cenários para a promoção da boa saúde através da alimentação é o ambiente escolar. É preciso intervir com o conhecimento correto pois o período atual desta geração é um período de transição nutricional, onde a industrialização e a urbanização trouxeram um aumento da ingestão de calorias com a ingestão de alimentos processados e os populares “fast food” os quais são inseridos aos hábitos alimentares, podendo causar danos à saúde (Marins et al., 2014).

Desta maneira, este trabalho busca promover a informação e contextualização da

alimentação saudável no ambiente escolar, de forma interdisciplinar, perpassando pelas disciplinas Biologia, Química, Matemática, Educação Física e Língua Portuguesa. E assim, ser uma ferramenta auxiliadora na educação alimentar, promoção de saúde e boa alimentação, desmistificando e informando para uma melhor qualidade de vida.

A presente pesquisa faz parte do pressuposto de que o aluno do Ensino Médio, especificamente o 1º ano, onde se começa a trabalhar metabolismo, bioquímica e fisiologia humana, desconheça boa parte da importância dos nutrientes (carboidratos, proteínas, lipídios) e vitaminas e sais minerais para uma boa saúde no organismo. Tais conteúdos perpassam pelas disciplinas Biologia, Química, Matemática e Educação Física. A pesquisa também permite o desenvolvimento de habilidades no quesito Língua Portuguesa como ortografia, pontuação, coerência, escrita, etc.

Assim, o objetivo deste trabalho é abordar a temática de forma contextualizada dentro da sala de aula e assim, auxiliar o aluno a compreender a importância de estar se promovendo a saúde através de uma alimentação adequada e entender a relação desta com seu cotidiano.

Metodologia. A pesquisa ocorrerá em campo, sendo desenvolvido por meio de metodologias ativas de aprendizagem. Nas metodologias ativas podem ser utilizadas técnicas e estratégias diversas, usadas para se conseguir ambiente de aprendizagem ativa (Moran, 2013). Dentro deste contexto de metodologias ativas, nesta pesquisa serão utilizadas as estratégias de discussão e debates a respeito da temática por meio de rodas de conversa; trabalho em equipe; geração de ideias e Cultura Maker. Além de ser realizado um momento de filme e palestra.

A pesquisa possui como público-alvo alunos do 1º ano do Ensino Médio e irá abranger as disciplinas: Biologia, Química, Matemática, Educação Física e Língua Portuguesa.

O desenvolvimento da pesquisa está dividido em 6 (seis) etapas. Assim, cada uma dessas etapas visa fornecer informações e ferramentas analíticas para uma reflexão mais ampla acerca da temática. Tanto essas fases quanto o produto final são projetados para estimular o desenvolvimento de atitudes saudáveis em relação a alimentação dos alunos.

A 1ª etapa, consiste na apresentação e contextualização do tema. Na 2ª etapa, o filme "Muito além do peso". A 3ª etapa é uma atividade prática coletiva (parte 1), afim de elaborar uma lista dos alimentos mais consumidos pelos alunos. A 4ª etapa é uma palestra sobre Alimentação Saudável. A 5ª etapa é a atividade prática coletiva (parte 2), afim de elaborar uma lista que apresente uma alimentação saudável e equilibrada para o metabolismo apontando sua importância no organismo e a sua composição bioquímica. A 6ª etapa consiste na produção do produto final, afim de elaborar uma única lista, para ser exposta

em ambiente extra sala de aula como ferramenta de divulgação científica.

Resultados parciais. Espera-se que, com a aplicação da pesquisa, haja a promoção da educação alimentar e da melhora nos hábitos alimentares dos alunos, estarão cientes da importância de uma alimentação saudável e equilibrada para o metabolismo humano.

Referências bibliográficas

- Brasil. (2018). *Lei nº 13.666*, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm
- Marins, B. R., Tancredi, R. C. P., & Gemal, A. L. (2014). *Segurança alimentar no contexto da vigilância sanitária: reflexões e práticas*. Editora Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Moran, J. (2013). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Educatrix - Dossiê Currículo*, 12, 66-69.
- Oliveira, M. N. G., & Soares E. A. (2002). Comparação do perfil dietético de adolescentes femininas e níveis socioeconômicos diferenciados. *Nutr Brasil*, 1(2), 68-76.
- Vinholes, D. B., Assunção, M. C. F., & Neutzling, M. B. (2009). Frequência de hábitos saudáveis de alimentação medidos a partir dos 10 Passos da Alimentação Saudável do Ministério da Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(4), 791-799.

Pesquisa

Política de formação de professores com base no PME/15 de Abaetetuba

Waldira do Perpetuo Socorro Calado Dias

Universidade Federal do Pará

walcalado@yahoo.com.br

Weverton do Socorro Oliveira

Universidade Federal do Pará

wevertonoliveira514@gmail.com

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Universidade Federal do Pará

helen.ufpa@gmail.com

Conforme estabelecido constitucionalmente, o Estado brasileiro é responsável por zelar pelos seus cidadãos, assumindo uma função essencial para o bem-estar social. Esse compromisso se concretiza através de ações coletivas, envolvendo múltiplas intervenções em diversos setores institucionais, visando atender e respeitar as necessidades da população. Essa série de ações é conhecida como Políticas Públicas.

Amaral et al. (2008, p. 05) afirmam que as Políticas Públicas são um conjunto de ações, metas e planos estabelecidos pelos governos (sejam eles nacionais, estaduais ou municipais) com o objetivo de promover o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Os povos da Amazônia enfrentam uma situação de subalternidade e opressão no acesso aos direitos sociais, evidenciando a importância de refletir sobre as ideias de Gramsci (1989) e Freire (2016) para compreender essa realidade. As obras desses pensadores oferecem valiosos insights sobre as dinâmicas de poder e as possibilidades de transformação social, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a luta por uma sociedade mais justa e igualitária na região amazônica.

Conforme exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata do regime de colaboração entre os entes federados como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, o Plano Municipal de Educação (PME) de Abaetetuba (PA) foi resultado do compromisso de um grupo de profes-

sores vinculados a diferentes órgãos e entidades. A realização da Conferência Municipal em 2015 foi deliberada, culminando com a criação da Lei Municipal nº 2.164, sancionada em 23 de junho de 2015, que estabelece o plano decenal de educação com suas 18 metas e estratégias.

Destaca-se ainda a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse Plano foi elaborado por meio de uma comissão executiva composta por diversas entidades governamentais e não governamentais, com o objetivo de desenvolver o Plano Municipal de Educação do município de Abaetetuba.

O Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (PME/15) traz metas específicas relacionadas à formação de professores e professoras, buscando melhorar a qualidade do ensino na região. As metas 10, 11, 12 e 13 abordam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, valorização salarial e progressão na carreira. Através do alinhamento do PME/15 com políticas públicas educacionais, o objetivo é proporcionar uma formação abrangente, que promova a humanização e aprimore o processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de qualificação profissional para professores tem levado muitos deles a buscar cursos oferecidos por entidades educacionais privadas, através de parcerias de terceirização. Estes cursos, por vezes, são de pedagogia ou outras licenciaturas e têm como principal motivação o aspecto econômico. No entanto, algumas dessas formações acadêmicas podem ser consideradas como uma “formação sanduíche”, caracterizada pela oferta de currículos mínimos e pouco aprofundados, o que levanta questionamentos sobre a eficácia de tais cursos para preparar adequadamente os profissionais para atuarem nas escolas públicas com alunos da educação básica.

Essa dinâmica de cursos terceirizados e de currículos mínimos pode resultar em lacunas na capacitação dos docentes, comprometendo a qualidade do ensino nas escolas. A formação de professores é um processo complexo e crucial para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos e a construção de uma educação de qualidade. Portanto, é fundamental que as políticas públicas educacionais priorizem a valorização e aprimoramento constante da formação docente, assegurando que os profissionais estejam devidamente capacitados para enfrentar os desafios da sala de aula e promover uma educação significativa e transformadora para os estudantes.

Como mencionado por Freire (1997, p.7), “não há docência sem discência”, ou seja, a formação do professor está intrinsecamente ligada à sua capacidade de aprender com seus alunos, de dialogar e compreender suas realidades, necessidades e experiências. Nessa perspectiva, o processo de formação do professor vai além de adquirir conhecimen-

tos teóricos, mas também envolve uma postura de humildade intelectual e abertura para aprender com o outro.

Referências bibliográficas

Abaetetuba, Prefeitura Municipal de. (2015). *Lei nº 2164*, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba e dá outras providências. Abaetetuba: Gabinete da Prefeitura, 2013a.

Amaral, J. N.; Lopes, B.; Caldas, R. W. (2008). *Políticas Públicas: conceitos e práticas*. Sebrae/MG.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra.

Gramsci, A. (1989). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução e orelha de Luiz Mário Gazzaneo. Civilização Brasileira.

Pesquisa

O processo de destruição do curso de pedagogia no Brasil frente às determinações do capital: uma análise onto-histórica

Maria Núbia de Araújo

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará

nubiadearaujo@yahoo.com.br

Marismênia Nogueira dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará

marismenia85@gmail.com

Maria Kaliane Quaresmo Parnaíba

Universidade Estadual do Ceará e Prefeitura Municipal de Caucaia

kalianeparnaiba30@gmail.com

A pesquisa apresenta parte dos estudos desenvolvidos sobre a descaracterização do Curso de Pedagogia no Brasil no âmbito da pós-graduação em Educação. A síntese das múltiplas determinações da Pedagogia no Brasil requer um exame das questões epistemológicas, legislativas e curriculares para o entendimento do processo de destruição do curso referido. Para compreender o desmonte na formação inicial do pedagogo e o desvelamento do significado dessa metamorfose recorreremos as formulações de pensadores brasileiros (Araújo et al, 2022). Nas produções teóricas identificamos no tratamento dado à educação e à pedagogia, diferentes grupos que tratam da relação entre Pedagogia, teoria pedagógica e a práxis educativa, com concepções distintas para a formação inicial de pedagogos e pedagogas. Tais investigações compõem o desenvolvimento do pensamento educacional e pedagógico brasileiro contemporâneo, o conjunto de reformas curriculares oriundas dos organismos internacionais e a hegemonia do pensamento educativo-pedagógico internacional, com implicações e desdobramentos ideopolíticos para a formação inicial de pedagogos e pedagogas (Araújo, et al, 2022). A natureza deste trabalho é teórico-bibliográfica, documental e elege como pressuposto teórico-metodológico a perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana, em que a análise parte da materialidade histórica-dialética por meio do estudo da gênese, do desenvolvimento e das tendências da Pedagogia para compreendê-la nos tempos presentes. As referências que subsidiam a pesquisa são: ANFOPE (1998); Franco (2008); Libâneo (2010); Pimenta (2006) e Saviani (2021) entre outros. Esta pesquisa compõe a área da Formação de professores, discute a

particularidade da Pedagogia no Brasil, analisando a formação oferecida no referido curso e os fundamentos do currículo para a práxis educativa, para a produção científica e para a formação profissional. Recorremos ao trabalho, entendido como categoria fundante do ser social, no qual o intercâmbio entre o homem e a natureza realizam alterações das esferas orgânicas e inorgânicas do ser natural, físico e biológico promovem saltos ontológicos com a formação e transformação do ser humano, cujo movimento em si acontece simultaneamente, produzindo não só novos objetos, mas também novos sujeitos, conhecimentos e novas necessidades e habilidades configurando-se em um conjunto de bens materiais e culturais. A tarefa da educação, por conseguinte, trata-se do processo de transmissão desse patrimônio histórico inventado pelos seres humanos com vistas à sua reprodução por meio da apropriação das formas de cultura, ciência, conhecimento e tecnologia. A educação, nessa direção, mantém com o trabalho, uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. E sua função primordial é o processo de reprodução social, através da expressão do sentido de uma educação lato e estrita. Na primeira a educação está estruturada na esfera da socialização, apresenta-se de modo difuso e pode acontecer em diversos lugares e instituições, sem possuir um caráter de sistematicidade, de estrutura e de organização ou uma intencionalidade específica. A educação estrita é sistematizada através de programas e currículos, com legislação específica e intencionalidades definidas, desse modo, mantém assim uma relação determinada reciprocamente com a educação lato sensu, sem romper, entretanto com essa concepção, uma vez que a educação lato vem sendo inserida nas escolas e universidades, na maioria das vezes, até se sobressai a especificidade da educação estrita. Na Pedagogia, esses sentidos da educação lato e estrita comparecem de modo imbricado não ocorrendo uma separação simplista dessas perspectivas, uma vez que, a educação escolar neste curso se constituiu como lócus de atuação profissional. Desse modo, o processo de desfiguração do Curso de Pedagogia no Brasil foi desencadeado com a homologação da Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno CNE/CP que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional para Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), com a ênfase numa perspectiva reducionista, instrumentalizadora e intenta sérias alterações, que trarão consequências para o Curso de Pedagogia no Brasil, que se realizadas propicia uma descaracterização de seu processo formativo retirando os conteúdos clássicos da formação inicial. Essas diretrizes visam atender aos interesses empresariais, privatistas e elitistas, o currículo será esvaziado de sentido, a formação aligeirada e empobrecida com perdas severas para os professores da Educação Básica no Brasil. Assim, buscamos através da assimilação desses problemas, limites e contradições revelar mudanças nos modos de aprender e de ensinar da prática pedagógica diante das transformações desencadeadas pela contrarreforma da educação brasileira nos últimos anos.

Referências bibliográficas

- Araújo, M. N. et al. (2022). A descaracterização no Curso de Pedagogia no Brasil frente às determinações do capital: uma análise sob o crivo da crítica marxista. *Anais da XXVII Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2019). *Resolução CNE/CES n.º 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 fev. 2019.
- Franco, M. A. S. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. 2 ed. rev. ampl. Cortez.
- Lib Neo, J. C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos para quê?* 12ª ed. Cortez Editora.
- Pimenta, S. G. (Coord). *Pedagogia como ciência da educação?* 5ª ed. Cortez Editora.
- Saviani, D. (2021). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 3ª ed. Autores associados.

Pesquisa

Projeto de vida no novo ensino médio: sentidos em disputa

Clara Wesllyane Moraes da Silva

Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA)

clarawesllyanee@gmail.com

Jean Mac Cole Tavares dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA)

Apresentação: Com a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) em vigor, percebemos que houve algumas motivações para sua efetivação nas escolas públicas, tinha como objetivo a diversificação curricular e a necessidade de haver o diálogo com os jovens a respeito de suas realidades e vivências. Mesmo diante diversas manifestações, que ocorreram neste período, foi aprovada a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a etapa do ensino médio, e firma a instituição da Política de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, o Projeto de Vida visa desenvolver habilidades socioemocionais, o contato e aprofundamento nas tecnologias e a noção de perceber a realidade que o constitui. Logo, a experiência desse projeto é que cada jovem do ensino médio construa o seu próprio Projeto de Vida, a partir de orientações com professores na escola, aconselhando nas possíveis tomadas de decisões e motivando no desenvolvimento de sua autonomia. Dessa maneira, surge o questionamento em relação a investigar quais os sentidos da atuação docente diante do Projeto de Vida proposto na reforma do NEM? Assim, para alcançar possíveis compreensões a partir do questionamento realizado anteriormente, apresentamos como objetivo geral da pesquisa: compreender os sentidos da atuação docente a partir dos Projetos de Vida propostos no NEM. Como também, situamos como objetivos específicos: entender o processo de atuação política e identificar as estratégias utilizadas pelos atores na política do NEM. Inicialmente, apresentaremos as reflexões teóricas as políticas segundo Ball, Maguire e Braun (2016) e Lopes e Macedo (2011) na perspectiva descentrada a compreensão sobre os processos políticos. Ainda, visamos investigar sobre o Projeto de Vida e os sentidos que estão sendo atribuídos a essa expressão. Por fim, finalizamos a pesquisa trazendo as nossas considerações. **Desenvolvimento:** A política educacional, muitas vezes, é unicamente compreendida para gerar mais resultados nas avaliações, garantir rendimento dos estudantes, e consideradas indispensáveis para a formação dos jovens. Porém, nossa compreensão de política parte de um referencial descentrado. Segundo, Lopes e Macedo (2011), podemos visualizar

a política como uma direção para a prática, apontando que permite a compreensão sobre como perceber os resultados como resolução para os conflitos que existem no processo político. Acreditamos que as políticas se movimentam a partir do ciclo de política, na qual apresentam um processo contínuo situado por três contextos: o contexto da produção de texto; o da prática; e o de influência (Mainardes, 2006). Como algo contínuo, o ciclo de políticas, também, deve ser compreendido como dinâmico e flexível, assim, não obedece etapas lineares, os contextos estão em constante interatividade. Conforme indica Ball, Maguire e Braun (2016), de fato, percebemos o processo de atuação política como dinâmico e complexo, sendo movimentadas de diferentes maneiras a partir das interpretações e traduções dos atores envolvidos na política, devendo existir o reconhecimento dos contextos. Além disso, a resposta à política realizada pelos estudantes, por meio das demandas dos jovens, com o desenvolvimento de projetos necessários, reconhecidos como artefatos da política. Diante da Lei n.º 13.415/2017, o Projeto de Vida, seguindo a proposta, deve integrar as dimensões pessoais, sociais e profissionais dos jovens, apontadas como elementos fundamentais para a construção e planejamento do que almeja para seu futuro. Ainda, o Projeto de Vida apontado no NEM não possui uma carga horária definida, podendo tanto contemplar a parte definida na BNCC, com os professores específicos das áreas do conhecimento, ou entrando na carga horária destinada aos itinerários formativos. Diante disso, percebemos a atuação política como dinâmico, sendo movimentadas de diferentes maneiras a partir das interpretações e traduções dos atores envolvidos na política, devendo existir o reconhecimento dos contextos (Ball, Maguire e Braun, 2016). Assim, notamos que o papel da escola de ensino médio está associado como forma dos jovens reconhecer suas potencialidades e poder vivenciar situações diversas que oportunizem o desenvolvimento nos aspectos de tempo do presente e para o futuro. Uma vez que, deve atender as diversas realidades dos estudantes, visando formar integralmente como indivíduos críticos e criativos. Considerações: Desse modo, compreendemos alguns dos sentidos percebidos pelos docentes por meio do Projeto de Vida do NEM. Assim como, investigamos, por meio do nosso aporte teórico, como o processo político é complexo e dinâmico, logo, notamos que as políticas não são implementadas unicamente, mas sim, passando por um processo de interpretação e tradução pelos atores envolvidos na política, na qual percebem as estratégias necessárias para a produção. Acreditamos que as instituições educativas desempenham um papel fundamental na reflexão e reinterpretação das políticas.

Referências bibliográficas

Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas*. 23. ed. Ponta Grossa

Brasil. (2017). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória [S. l.]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Lopes, A. C.; Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. Cortez.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade* 27(94), 47-69.

Minayo, M. C. S. (org.). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.

Experiência

Juventudes e ensino médio: reflexões sobre o lugar do gênero no currículo

Izandra Falcão Gomes

Universidade Estadual do Ceará

izandra.falcao@gmail.com

Lígia Luís de Freitas

Centro Universitário de João Pessoa

ligiafreitas@gmail.com

Nosso objetivo é refletir sobre a temática de gênero no âmbito do currículo escolar do Ensino Médio, com base num projeto de extensão realizado em escola pública do Ceará/Brasil. A proposta seguiu na contramão do que vem sendo denominado de Novo Ensino Médio. A inclusão de gênero no currículo é permeada e polarizada pelo enfrentamento de forças antagônicas, notadamente enviesadas por visões religiosas cristãs nitidamente patriarcais que, recorrentemente, definem o perfil dos poderes legislativo, executivo e judiciário. O vai e vem das políticas educacionais têm impactado na formação dos/as professores/as e no currículo escolar, implicando na expectativa de uma juventude diversa no que diz respeito as identidades de gênero, raça/etnia, a vivência da sexualidade. Noutra direção os/as professores/as sentem-se despreparados/as para fazer intervenções que contribuam para o desenvolvimento integral dos/as jovens e para a minimização de situações de discriminação, preconceito e exclusões que atravessam o cotidiano escolar. A experiência que socializamos é decorrente do Projeto de Extensão Relações de Gênero na Escola: ênfases, tensões e desafios atuais, desenvolvido ao longo de um ano em escola pública de ensino médio e que nos possibilitou conhecer de perto as demandas e necessidades sociopedagógicas dos/as participantes. O projeto fundamentou-se nos estudos feministas e nas teorias curriculares a partir de diferentes propostas: encontros de planejamento das atividades com a equipe gestora e docentes, ciclos de estudos, debates e palestras com a participação com os/as docentes, discentes e equipes gestoras e grupo focal com discentes. O diálogo com os grupos focais nutria o planejamento e o conteúdo a ser abordado durante os encontros que convergiram para estudos e debates sobre temas como: a construção de desigualdade de gênero por intermédio do currículo e a violência de gênero. A experiência revelou que há demandas específicas para os discentes e docentes. Os/as primeiros/as expressam suas curiosidades e interesses em falar e entender Gênero,

sobretudo, os/as jovens que se declaram gays e lésbicas. Estes, marcaram presença em todas atividades ofertadas e contribuíram para constataremos suas frustrações e experiências negativas com professores/as e seus pares. Os/as professores/as e equipe gestora confirmaram ausência de formação inicial e permanente. Nesse grupo, verificou-se um esgarçamento nas relações com os/as discentes no enfrentamento as discriminações e preconceitos. Identificamos uma juventude sedenta por um trabalho pedagógico e curricular em gênero. Feitas essas pontuações, retomamos as políticas públicas voltadas para a juventude que frequenta o Ensino Médio. Importante registrar que no início dos anos 2000 o Estado brasileiro, diante das estatísticas reveladoras da realidade juvenil, ampliou o escopo das políticas para até 29 anos. Sobre a atual proposta curricular brasileira, algumas perguntas exigem reflexões: O que esperar de uma proposta curricular que propõe itinerários formativos para a juventude que não incluem o gênero e a sexualidade, aspectos importantes da formação da identidade jovem? Como os/as professores/as irão mediar e lidar com os conflitos intra e interpessoais que marcam essa fase do desenvolvimento humano? Como minimizar a violência, discriminação e preconceito de gênero no interior da escola? Como construir uma educação inclusiva que exclui o debate sobre a diversidade? A experiência de passar um longo período no ambiente escolar, em contato com professores/as e estudantes, reforçou a ideia de que, no lugar de itinerários herméticos é preciso abrir caminhos para a construção de um currículo integrador, inclusivo que considere às individualidades de sujeitos dinâmicos e plurais. O currículo escolar permanece reproduzindo uma pedagogia que reforça a cultura patriarcal e masculinista, distanciando-se de uma formação humana e humanizadora da juventude.

Referências bibliográficas

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed). Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (69ª ed). Paz e Terra.

Freitas, L. L. (2017). Juventude e políticas públicas: Projovem Urbano. In *Juventude e políticas públicas: Projovem Urbano* (1ª ed., Vol. 1, pp. 137-148). CRV.

Lima, M. L. S., Falcão, I. G., & Freitas, L. L. (2017). Relações de gênero no ensino médio: desafios atuais da escola. In *Anais do VI Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: interfaces com as relações étnico-raciais*, 2017, João Pessoa.

Segato, R. (2021). *La Pedagogía de la Crueldad* (3ª ed). Prometeo Libros.

A importância do planejamento e da avaliação para eficácia no ensino híbrido

Arcielli Royer Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

arciellir@gmail.com

As aulas híbridas têm ganhado cada vez mais espaço na educação atual, combinando o ensino presencial com o ensino online. Nesse contexto, o planejamento e a avaliação se tornam aspectos fundamentais para garantir a eficácia desse modelo de ensino. Com base nisso, este ensaio pretende discutir a importância do planejamento e da avaliação em contextos híbridos, abordando suas características e desafios, bem como apresentar estratégias e práticas eficazes nesses aspectos. No contexto das aulas híbridas, o planejamento deve ser cuidadosamente delineado para atender às demandas tanto do ambiente presencial quanto do ambiente online. Ritzhaupt, Sessums e Johnson (2012), apontam que o planejamento nesse cenário deve considerar a sequência e a progressão das atividades e dos conteúdos, bem como a integração coerente das aulas presenciais e das atividades online. Para isso, é essencial que os educadores tenham um conhecimento sólido sobre os recursos tecnológicos disponíveis e suas aplicações pedagógicas. Sendo importante destacar que o planejamento em contextos híbridos também deve levar em consideração as características individuais dos alunos. Conforme sugerido por Means et al (2010), a personalização do ensino por meio da tecnologia é um dos principais benefícios das aulas híbridas. Sendo assim, os educadores devem criar estratégias que possibilitem que cada estudante avance em seu próprio ritmo, de acordo com suas necessidades e interesses. Outro aspecto fundamental do planejamento em contextos híbridos é a definição das estratégias de interação e colaboração entre os alunos. Conforme apontado por Garrison e Kanuka (2004), a interação entre os pares é uma chave para o sucesso das aulas híbridas. Nesse sentido, os professores devem planejar atividades que promovam a participação ativa e o diálogo entre os estudantes, tanto no ambiente presencial quanto no ambiente online. Além do planejamento, a avaliação também desempenha um papel central na eficácia das aulas híbridas. De acordo com Krumholz e Basu (2015), a avaliação formativa é essencial nesse contexto, pois permite que os professores monitorem o progresso dos alunos e ofereçam feedback contínuo. Dessa forma, a avaliação não deve ser vista apenas como uma maneira de atribuir notas, mas como uma ferramenta para orientar o ensino e

o aprendizado. No entanto, a avaliação em contextos híbridos apresenta desafios específicos. Um desses desafios é a dificuldade de realizar avaliações autênticas e contextualizadas, uma vez que os estudantes podem realizar as atividades online fora do ambiente controlado da sala de aula. Para lidar com esse desafio, Fidalgo-Blanco e colaboradores (2015) sugerem a implementação de avaliações online que possibilitem a integração de diferentes recursos e a aplicação de situações reais de aprendizagem. Outro desafio é a necessidade de adaptar as práticas de avaliação para atender às demandas do ambiente online. A avaliação online requer o uso de ferramentas tecnológicas específicas, como questionários online, fóruns de discussão e portfólios digitais. Além disso, é importante destacar que a avaliação deve levar em consideração a participação e o envolvimento dos alunos no ambiente online, não se limitando apenas aos resultados obtidos em atividades pontuais. Diante desses desafios, existem práticas e estratégias eficazes que podem contribuir para um planejamento e uma avaliação bem-sucedidos em contextos híbridos. É fundamental que os educadores e as instituições invistam em formação e capacitação docente, a fim de desenvolver competências tecnológicas, pedagógicas e avaliativas adequadas para esse modelo de ensino. Além disso, é recomendável que os professores sejam flexíveis e adaptem seus planos e avaliações de acordo com as necessidades e os obstáculos encontrados pelos alunos. Por fim, é importante ressaltar que o planejamento e a avaliação em contextos híbridos devem ser contínuos e reflexivos. Os professores devem realizar uma análise constante do seu trabalho, a fim de identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias. Em conclusão, o planejamento e a avaliação desempenham um papel decisivo na eficácia das aulas híbridas. O planejamento adequado permite uma integração efetiva entre o ambiente presencial e o ambiente online, considerando as características individuais dos alunos. A avaliação formativa, adaptada para o ambiente online, permite o monitoramento do progresso dos alunos e o oferecimento de feedback contínuo. No entanto, é importante destacar que o planejamento e a avaliação em contextos híbridos apresentam desafios específicos, que podem ser superados por meio de práticas e estratégias adequadas. É essencial que os educadores estejam preparados e dispostos a refletir continuamente sobre seu trabalho, buscando aprimorar constantemente suas práticas. Com um planejamento e uma avaliação bem-sucedidos, as aulas híbridas têm o potencial de promover uma aprendizagem significativa e engajadora para os estudantes.

Referências bibliográficas

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., García-Peñalvo, F. J., & Conde, M. Á. (2015). Using Learning Analytics to improve teamwork assessment. *Computers in Human Behavior*, 47, 149-156.

- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education.
- Ritzhaupt, A. D., Sessums, C. D., & Johnson, M. C. (2012). Where should educational technologists publish their research? An examination of peer-reviewed journals within the field of educational technology and factors influencing publication choice. *Educational Technology*, 47-56.

Pesquisa

Tentativas de silenciamento da gestão democrática na política educacional brasileira

Eduardo Gomes Neto

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

edunetobtos@gmail.com

Este trabalho traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado concluída no PPG de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além disso, integra o início da pesquisa de doutorado no PPG de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a qual aborda a política de formação dos profissionais de educação. Como ferramenta analítica, adotamos o ciclo de política formulado por Stephen Ball e colaboradores (Ball, 1998; BALL, Bowe, 1992; Ball; Maguire; Braun, 2012), que propõem a leitura da política através de uma abordagem cíclica: um movimento contínuo, no qual diferentes sujeitos posicionados em uma diversidade de espaços da política influenciam a sua construção. Com isso, entendemos que, ao compreendermos o panorama atual da gestão democrática no sistema educacional brasileiro, poderemos identificar os pontos a serem aprimorados, visando a contribuir para a construção de um ambiente educacional mais participativo, inclusivo e democrático. Ball e Bowe (1992) caracterizam o ciclo de políticas em três contextos distintos. O primeiro contexto é o da influência, no qual ocorre o início das políticas públicas e a construção dos discursos políticos. Nesse estágio, as partes interessadas lutam para exercer sua influência. O segundo contexto é o da produção dos documentos políticos, nos quais as políticas são transformadas em documentos oficiais. Por fim, o terceiro contexto é o da prática, no qual a política é implementada e direcionada para aqueles que serão impactados por ela. Ball destaca que: [...] qualquer política, quanto mais distante a concepção da prática [...], menor a probabilidade de ser acomodado em forma não mediada no contexto da prática; confronta outras realidades, outras circunstâncias, como pobreza, salas de aula perturbadas, falta de materiais. Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos; eles não podem mudar todas as posturas (BALL, 1994, p.19). Mainardes (2018) explica que Ball, em 1994, expandiu o ciclo de políticas, adicionando mais dois contextos: o contexto dos efeitos e resultados e o contexto da estratégia política. Mainardes (2018, p. 4) ressalta que o contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, enquanto o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto da influência, o que mostra que os contextos do ciclo de políticas estão

interligados e não seguem uma ordem linear. Em nosso trabalho, utilizaremos o contexto da produção de texto, uma vez que, ao fazer uma comparação do que preconiza o PNE (2014-2024) com o Plano Estadual de educação (PEE), observamos que há, por parte da política estadual, uma interpretação de gestão democrática que não corresponde ao que se expressa no Plano Nacional, como observaremos no quadro a seguir: Quadro 1: Seleção de diretores PNE e seleção de diretores PEE PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO LEI Nº 13.005/2014 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO LEI 16.279/2016 Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Meta 19 - assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União. Estratégias 19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; 19.3). Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos - para professores de carreira. Elaborado pelo autor. Fonte: PNE 2014 e PEE - São Paulo (2016) Nesse contexto, Gomes Neto (2021, p.71) destaca que: "o debate sobre mérito do candidato, associado ao seu desempenho na prova, somado à trajetória, confere um status legitimador do diretor desejado pela rede de educação". Ainda podemos observar no quadro 1 que o plano estadual de educação paulista exclui a participação da comunidade escolar do processo de seleção de diretores, anunciando assim que, no PEE paulista, a gestão democrática não se apresenta na política educacional de forma a contemplar as dimensões anunciadas por Lima (2014): a eleição;

Referências bibliográficas

- Anfope. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Finais do I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII Encontro Nacional*. Consultado a 1983 a 10 de 2023. <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>
- Ball, S. J.; Bowe, R. (1992). Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, 24(2), 97-115.

- Ball, S. (1994). *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Editora Open University Press.
- Brasil. (2014). *Lei Federal 13.005*, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). *CNE/CP nº 2/2019*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.
- Dourado, L. F. (2006). *Gestão da educação escolar* – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06gesteducesc.pdf>

Pesquisa

Considerações sobre a política pública de transporte escolar no Pará

Weverton do Socorro Oliveira

Universidade Federal do Pará

wevertonoliveira514@gmail.com

Waldira do Perpetuo Socorro Calado Dias

Universidade Federal do Pará

walcalado@yahoo.com.br

Eraldo Souza do Carmo

Universidade Federal do Pará

eraldo@ufpa.br

Ao abordarmos o tema do financiamento da educação, é importante mencionar as legislações vigentes que amparam essa política. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 212, estabelece que a União deverá destinar anualmente não menos que 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, incluindo as transferências, para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 69, também prevê essa mesma proporção de investimento por parte da União ou o que estiver determinado em suas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos. Outro ponto relevante é a Lei Nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece a meta 20. Essa meta visa ampliar o investimento público na educação pública, aumentando-o de 07% para, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final do período de vigência do plano, que compreende o período de 2014 a 2024. O financiamento adequado é essencial para garantir uma educação de qualidade, e as legislações existentes, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, estabelecem as bases para assegurar que os recursos necessários sejam destinados à educação de forma consistente e comprometida. Santos (2017) enfatiza que as parcerias público-privadas têm uma origem que remonta ao período colonial do Brasil, tendo sido iniciadas durante o governo de D. Pedro II, com o objetivo de conceder a empresas privadas a responsabilidade pela construção de infraestrutura, como estradas de ferro. Ao longo da história, as legislações foram sendo atualizadas para ampliar as vantagens e facilitar a participação das empresas privadas na gestão de políticas públicas. Essas

parcerias público-privadas na educação têm gerado questionamentos sobre a eficácia e a qualidade do ensino, uma vez que o objetivo principal das empresas privadas costuma ser o lucro, o que pode entrar em conflito com os interesses e necessidades reais da educação pública. A gestão privada também pode levar a desigualdades no acesso e na qualidade do ensino, dependendo do poder aquisitivo das comunidades atendidas. O estado do Pará, situado no leste da Amazônia brasileira, apresenta uma vasta extensão territorial e é rico em recursos naturais e culturais. No entanto, a região também enfrenta desigualdades sociais significativas, como altos índices de evasão escolar e analfabetismo. Segundo dados de 2019 do Observatório de Educação, o Pará ocupa o quinto lugar no Brasil em percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola, com uma taxa de 12,4%. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), criado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, é uma importante iniciativa que visa oferecer transporte escolar para estudantes que residem em áreas rurais, através de assistência financeira complementar. Seu principal propósito é garantir o acesso à escola para esses estudantes, contribuindo assim para a redução da evasão escolar nessas regiões. Ao garantir o transporte escolar para esses estudantes, o PNATE contribui para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, possibilitando que crianças e jovens que vivem em áreas remotas possam frequentar a escola com mais facilidade. Isso pode ter um impacto significativo na redução da evasão escolar, já que muitos alunos enfrentam dificuldades de locomoção e acabam abandonando os estudos. No ano de 2022, Abaetetuba-PA recebeu da União o montante de R\$ 1.574.199,79, por meio do PNATE, para complementar as despesas do transporte escolar. Porém, as despesas totais para custeio do transporte escolar nesse ano somaram R\$ 18.006.641,12. Dessa forma, o município com auxílio do estado arcaram com 91,26% desse valor, enquanto a União contribuiu com apenas 8,74%. Essa discrepância mostra que a maior parte do custeio é realizada pelas instâncias municipais e estaduais. Além dos recursos repassados pela União por meio do PNATE, Abaetetuba também recebe recursos do estado do Pará, através do Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE), que tem objetivos similares ao PNATE, garantindo o acesso e a permanência nas escolas estaduais para alunos residentes em áreas rurais. As parcerias público-privadas podem parecer uma alternativa para lidar com essa situação, mas é essencial garantir que as empresas terceirizadas contratadas possuam as condições adequadas para oferecer transporte seguro e eficiente para os estudantes. Segundo Fonseca (2010), as visões de Paulo Freire e Anísio Teixeira sobre a educação como um processo de desenvolvimento crítico do indivíduo estão alinhadas com a compreensão de que a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e capazes de analisar criticamente o mundo ao seu redor. A educação não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos, mas também capacitar os estudantes a serem agentes ativos na tomada de decisões

Referências bibliográficas

- Abaetetuba, Prefeitura Municipal de. (2023). Prefeitura de Abaetetuba. <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/>
- Fonseca, S. C. (2010). A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire. *Educação e Filosofia*, 247-272.
- Santos, T. F. A. M. et al. (2017). As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. *Revista Margens Interdisciplinar*.
- Souza, T. G.; Moreira, J. A. S. (2020). Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista-Bahia -Brasil*, 16(39), 421-449.
- UNICEF. (2022). *Educação brasileira em 2022 - a voz de adolescentes*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>

Eje 1. GT5. As possibilidades e os desafios de fazer pesquisa: educação básica à universidade (Gt 05 – online)

Inovação

Comunidade Cigana Calon na educação básica de ouricuri uma proposta de intervenção intercultural

Débora Barros dos Santos

Universidade Regional do Cariri

debora.barros1986@urca.br

Este trabalho problematiza a presença na comunidade escolar de estudantes da etnia Calon na Cidade de Ouricuri, localizada no sertão de pernambucano. A motivação para esta análise partiu da percepção, como docente no município, da marginalização econômica e cultural a população Calon de Ouricuri. Os discursos perpetuados acerca da comunidade cigana são marcados por ideias genéricas associando-os a violência e toda a sorte de ilicitudes. A sociedade brasileira é marcada, dentre outras formas de discriminação e preconceito, pelo anticiganismo. Os povos Ciganos fazem parte da História do Brasil desde o início da colonização. As primeiras menções feitas datam por volta do século XVI ocorridas através de deprezo. As características depreciativas atribuídas pelos não ciganos são embasadas em mitos e narrativas de cunho religioso e usadas para justificar a segregação. A identidade cigana é associada a atividades ilícitas e essas associações nas representações (como nas letras de músicas, nas telenovelas e no cinema) e, sobretudo, nas práticas de exclusão no cotidiano. No entanto, é necessário que o ensino de História ofereça aos estudantes e professores condições para a desconstrução das práticas de racismo, estigmatização e preconceitos étnicos. A partir da construção de uma proposta de ensino baseada em uma intervenção decolonial/intercultural, espera-se contribuir para o combate a perpetuação de estereótipos e práticas discriminatórias. Intenciona-se estimular o desenvolvimento de estratégias mais efetivas para fortalecimento da identidade Calon, minimizando estereótipos e possibilitando uma prática pedagógica libertadora e transformadora.

Referências bibliográficas

Alberti, V. (2013). *Manual de História Oral*. FGV.

Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In E. Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.

Goldfarb, M. P. L.; Toyansk, M.; Oliveira, L. (org). (2019). *Ciganos: olhares e perspectivas*. Editora UFPB.

Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade*. Martins.

Walsh, C.; Candau, V.; Fernandes, L. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education policy analysis archives*. [s.l.], 26, 83.

Eje 1. GT6. Educação antirracista, para promoção da igualdade racial e inclusão (Gt 06 – online)

Pesquisa

A inserção do negro ao âmbito escolar e ao mercado de trabalho

Larissa Alves Borges

Universidade Paulista

larissaalvesborges68@gmail.com

O presente trabalho tem como abordagem a promoção reflexiva dos encadeamentos históricos da comunidade negra, em especial a brasileira, através de análises fundamentadas em teorias de autores renomados e revistas, sites, livros e artigos acadêmicos que seguem a cronologia do período colonial até a atualidade, dando enfoque aos seus enfrentamentos desde a sua inserção ao âmbito escolar até a sua preparação para o mercado de trabalho, de forma que se identifiquem os fatores de exclusão advindos da propagação e disseminação do preconceito relacionados a cor, a religião, a nacionalidade, a etnia, dentre outros que permeiam à sociedade, e que colocam o negro à margem social sem melhores oportunidades enquanto uma pequena parte classificada como dominante composta principalmente por pessoas brancas e de alto poder aquisitivo usufruem de uma melhor qualidade de vida. A partir de tal premissa, discute-se então o papel da escola e demais componentes da sociedade a integração do negro ao convívio social e sua preparação e adaptação ao mercado de trabalho de maneira inclusiva. Justifica-se a realização deste estudo de forma que se entenda as principais adversidades e lutas enfrentadas pelo movimento negro em busca de direitos fundamentais previstos nas diversas leis dentre elas as abolicionistas e a Constituição Federal de 1988 que colocam o negro no mesmo patamar humanitário e social que o restante da sociedade. Com a colonização de diversos países, em especial o Brasil, os portugueses que inicialmente exploraram as terras e as riquezas brasileiras, principalmente pelo processo extrativista do pau-brasil, viram como oportunidade a exploração da mão-de-obra indígena para produções em larga escala dessa matéria, contudo, tal atividade trouxe a morte de várias populações devido ao trabalho exaustivo, além disso, houve vários casos de fugas desses povos para as matas e sertões dos quais os colonizadores ainda desconheciam. Logo a alternativa mais abundante, barata e lucrativa foi a busca por escravos africanos. De acordo com Lopes (s.d) a escravidão era algo comum no continente africano, embora essa sociedade não dependesse necessariamente do trabalho escravo para seu de-

envolvimento econômico, ofertavam como mercadoria os africanos escravizados aos portugueses e posteriormente a outros países. Logo, nas últimas décadas dos anos de 1500, os cativos africanos começaram a ser desembarcados em larga escala e o escravismo negro passou a assumir um caráter crescente, sendo consolidado no século XVII (Maestri, 1990). Todavia, houve diversas lutas e manifestações tanto de indígenas como a população negra em prol da liberdade. Sendo assim, conforme abordagem de Canossa (2018), o movimento abolicionista ganhou força ao redor do mundo, principalmente no século XIX, impulsionado pela Revolução Francesa e Americana (ambas do século XVIII), entretanto, a Revolução Industrial criou mercados consumidores e modificou as relações de trabalho com a luta de operários que trabalharam em prol da valorização do trabalho livre o que levou a proibição do tráfico negreiro em nos anos de 1807 a 1845. Com a promulgação de diversas leis em favor da abolição do escravatura em 1888 os escravos puderam ser livres “por completo”, porém as oportunidades de trabalho e a inserção ao âmbito escolar tornaram-se cada vez mais escassas. Para Freyre (2013), o Brasil durante em quase todo tempo da era colonial, as sociedades existentes seguiam o modelo feudal, isto é, eram divididas entre famílias e classes, separadas por raças com seus diferentes tipos físicos, culturas e principalmente status ou de situação inicial ou decisiva, pelas cores regionais diversas conforme as condições físicas da terra, do solo e de configuração de paisagem ou clima. Os dominadores eram os invasores brancos ou europeus e seus descendentes puros ou insignificadamente mesclados com gente de cor, os dominados, constituídos principalmente por africanos e nativos eram utilizados como instrumentos de produção, de transporte e de trabalho. Evidentemente as classes dominantes, tinham maior prestígio, ainda que variassem de acordo com o poder econômico e as condições regionais do espaço físico. Contudo, estes fatores excludentes vêm se perpetuando por toda história, mesmo com a independência do Brasil do domínio de Portugal. A população negra ficou à margem da educação brasileira, em diversos casos vivendo situações análogas à época da escravatura, sendo assim, constrói-se a ideia de que este não tenha o direito à construção social e de cidadania e tais fatos o impossibilitam de ter acesso ao ensino e a melhores posições no mercado de trabalho, pois essa visão do negro serviçal ainda perpetua. Entretanto, a escola e a sociedade devem integrar o negro sem preconceito, nem discriminação, outras formas relacionadas a intolerância.

Referências bibliográficas

Canossa, C. Qual o real interesse por trás da libertação dos escravos no Brasil? Movimentos sociais e novos ventos na economia culminaram no fim oficial do regime escravocrata no Brasil. <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-o-real-interesse-por-tras-da-libertacao-dos-escravos-no-brasil/>

Freyre, G. (2013). *Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil-2- Sobrados e mucambos. Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano*. Global Editora. 1ª edição digital.

Lopes, Y. S. (s.d). *Questões Étnico-Raciais: Período Colonial*. FGV CPDOC. Escola de Ciências Sociais.

Maestri, M. (1990). Considerações sobre o cativo do “Negro da Terra” no Brasil Quinhentista. In *Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, XVI (1,2)*, 197-210.

Eje 1. GT7. Povos indígenas

Inovação

A dimensão educativa ritual da Tucandeira Dos Sateré-Mawé

Iranildo da Costa Barbosa

Universidade do estado do Amazonas

iranildobarbosa723@gmail.com

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, assegura aos povos originários o direito de permanecer indígenas e de ter reconhecido o seu próprio sistema de educação. O objetivo do trabalho é identificar os aspectos educativos que os Sateré-Mawé atribuem ao ritual da tucandeira e as possibilidades de incorporá-los aos conteúdos curriculares da educação escolar indígena da aldeia Ponta Alegre, passando, assim, a integrar o Projeto Político Pedagógico da escola. A Aldeia de Ponta Alegre está situada na Terra Indígena Sateré Mawé, Andirá/Marau, Barreirinha, Amazonas, margem esquerda do Rio Andirá. Atualmente vivem na aldeia 120 famílias, aproximadamente. Como justificativa para a construção deste trabalho, entendemos que, em hipótese, a pesquisa é uma forma de contribuir na compreensão e na divulgação da cultura e da educação Sateré-Mawé no sentido de romper com os preconceitos, as discriminações e as visões deturpadas e estereotipadas sobre os povos originários, comumente presente na vida das pessoas e seus modos de ser, viver, pensar e se comunicar. O aporte teórico da pesquisa se assenta na interlocução dos conhecimentos oriundos da área da Antropologia (cultura, ritos, organização social, parentesco) e da Educação (princípios e processos educativos). Como método propomos realizar um estudo bibliográfico, particularmente as produções acadêmicas dos(as) autores(as) Sateré-Mawé, um levantamento da legislação, das diretrizes e dos referenciais da educação escolar indígena, associado ao trabalho de campo sobre os conhecimentos ancestrais, as práticas educativas cotidianas dos Sateré-Mawé e as experiências pedagógicas de um professor, o qual autodenomina-se Sateré-Mawé e é um dos autores deste texto. Os participantes da pesquisa são anciãos, professores, lideranças. Na sequência, a partir dos dados levantados, propomos uma sistematização didática visando integrá-los aos planos de ensino das disciplinas, respeitando o currículo da escola local. Como resultados parciais destacamos que o ritual da tucandeira é um acontecimento que revitaliza as tradições Sateré-Mawé e, por isso, é um evento de integração social, educação do corpo, constituição de identidade, comunicação de conhecimentos, valores, normas sociais, etc.

Concluimos que os conteúdos, os princípios e os processos da educação Sateré-Mawé são um enriquecimento para o patrimônio social e cultural da humanidade e, desse modo, deve ser garantido o direito de sua realização e expressão.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1988). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC/SEF.

Candau, V., M. F. (2011). Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.

Clastres, P. (2014). *A sociedade contra o Estado - pesquisas de antropologia política*. Tradução Theo Santiago Prefácio, Tânia Stolze Lima e Marcio Goldman. Cosac Naify.

Claudino, Z. K. (2012). Kamê e kairu: a dualidade fértil na cosmologia kaingang. In M. A. Bergamaschi (Org). *Povos Indígenas & Educação*. Editora Mediação.

Adalberto, A., Spotti, M. I. C. S. (Orgs). (2022). *Educação, Diversidade e Culturas: entrecruzamentos na Amazonia*. CRV.

Experiência

Amu Asãkirewata Pupỹkar/ Pirana: vamos falar das histórias do Povo Apurinã

Maria da Conceição Vasconcelos Pereira

SEDUC/SOME-PARÁ

concevpereira@gmail.com

Apresentação. O povo apurinã é identificado como aquele que se denomina e fala a língua Apurinã (aruak). Segundo Facundes (apud Duarte, 2009, p.84), “atualmente parte dos Apurinã é bilíngue, o Português é a língua principal na maioria das comunidades [...] inclusive nas relações familiares, outras poucas [...] mantendo principalmente entre os mais idosos, o uso da língua Apurinã.

Na atualidade um estudo que mapeasse a existência de falantes de Apurinã em seus diversos níveis de uso da língua ainda é um dado muito difícil de ter acesso, uma vez que o povo Apurinã está distribuído em um número vasto de territórios indígenas diferentes. Encontra-se em pelo menos 03 (três níveis) diferentes, aqueles que pouco falam a língua, outros que falam a língua em um nível mediano, e outros que falam bem a língua. De forma que não tem hoje publicado, como mensurar isso.

A proposta aqui apresentada busca aplicar a metodologia de Labov e Waletzky (1967) a uma narrativa de experiência pessoal de uma mulher da etnia Apurinã, cujos trechos em análise são recortes do texto integral. O estudo busca mostrar a análise de uma narrativa oral Apurinã à luz dos estudos de Labov e Waletzky (1967), principalmente; Mostrar a adaptação de referida narrativa para a forma ilustrada, em Língua Portuguesa e Língua Apurinã, como modelo conceitual de uma proposta didático-pedagógica para o ensino de leitura, oralidade e escrita bilíngue, com destaque para a Língua Apurinã, como Língua 2.

Para Labov e Waletzky (1967) a narrativa “é um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações à sequência de eventos que (segundo se infere) ocorreram efetivamente” (Labov, 1972, 359-360).

Desenvolvimento. A história de vida.

Quadro 1 – Aplicação da teoria de Labov e Waletzky (1967) para a narrativa “A história de vida”. Sinopse: Características

Narradora _A minha história foi assim, do meu sofrimento assim, que eu sofri tanto né? verbos no presente ou pretérito perfeito

Orientação Características

Narradora: Quando eu me entendi no mundo, né? Meu pai cortava seringa, minha mãe também, né? Nós cortava muita seringa; tempo, lugar, pessoas e situações de fala/ Pode vir em toda a narrativa e até em outras seções/ verbos no imperfeito em outros tempos)

Complicação

Narradora: Eu dormia no mato, né? Por baixo de chuva eu dormia na mata.

Resolução

Narradora: Mas eu disse que eu tinha uma fé em Deus que ainda ia voltar pra minha casa, ainda viva ainda. Conclusão da ação complicadora

Coda

Narradora: Tá fazendo uns três anos, já. Aqui e acolá eles pedem pra mim fazer exame e eu faço, não sabe? retorno ao presente

Modelo conceitual de material didático.

Materiais didáticos que busquem a vitalização da língua Apurinã por meio da escrita e ensino da língua se constituem unicamente por iniciativa do grupo de pesquisa coordenado pelo professor Sidney Facundes com pesquisadores/as sob sua orientação em parceria com a Pesquisadora Pirjo Kristina Virtanen no total de 06 livros de diálogos e cadernos de atividades com o título: Vamos falar Apurinã! (Amu Asãkirewata Pupỹkary Sãkire!). E que tem sido distribuído incansavelmente pelo referido pesquisador em esforço conjunto com as comunidades Apurinã.

Devido ainda existir respectiva carência de materiais disponíveis é que disponibilizamos uma proposta como ponto fundamental para nortearmos nossa escolha por tal etnia e sua respectiva língua e não por outras, dado o nosso vínculo como discente do PPGL, do doutorado em linguística, sob a orientação do Professor Sidney Facundes.

Figura 1. Recorte do modelo conceitual de material didático (atividade):

ATIVIDADE DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: (escrever em Apurinã/Português)

1. Porque Dona Tonha diz que não gosta nem de lembrar da sua história.....
2. O que Dona Tonha conta da perda de seu irmão?.....
3. Dona Tonha fala de como a avó era ruim, dê exemplo das atitudes da avó com a mãe de Dona Tonha, seus primos e o seu avô?.....
4. Por quais motivos Dona Tonha não estudou?.....
5. Qual perda atingiu muito Dona Tonha e de que forma essa perda a atingiu?.....
6. Dona Tonha conseguiu melhorar sua condição de vida, entretanto, com frequência precisa se afastar da sua comunidade e de seu povo contra a sua vontade. Por qual motivo isso ocorre e de que forma ela se sente ao final da narrativa?.....

Fonte: Pesquisadora

Figura 2. Recorte do modelo conceitual de material didático (resultado)

De acordo com minha observação em sala de aula, os alunos da Escola indígena Idélia Francelino gostaram muito da aula em Apurinã, dos textos históricos pertence-se que os alunos tiveram um pouco de dificuldade no sutaque, ou seja na maneira de traduzir, porque os alunos não tem domínio da língua materna. Com isso tive que procurar os mais velhos da aldeia para ajudar nas palavras que não conseguir traduzir para ele mandava mensagem pro seu tio João Baiano para ajudar na tradução de algumas palavras, foi muito satisfatório pra mim como professor ver empenho dos alunos na atividade foi de fundamental importância para todos nós na escola e nas aulas que tiremos na língua materna.

Professora Dionéia C. de Souza

Fonte: João Batista (João Baiano) / junho/2022

O material o qual nos propomos e aqui apresentamos utiliza narrativas contadas, e retextualizadas (quer seja pela tradução para o Apurinã, quer seja pelas ilustrações), com o acréscimo de ilustrações feitas pelos próprios sujeitos Apurinã para ser utilizada com o povo Apurinã, visando o exercício nas duas línguas, Apurinã e Português. Ressalte-se que a narrativa “A história de vida” foi traduzida pelo professor Apurinã João Batista da Silva(João Baiano), ilustrada pelas ilustradoras Apurinã Viviane Duarte da Silva e Evelyn da Silva Nascimento e aplicado nas escolas Adélia Francelino Terra Indígena Caititu, Aldeia Boa Vista e Escola Augusto Ricardo, Terra Indígena Caititu, Aldeia Novo Paraíso, e busca alcançar propensos falantes da língua Apurinã em face da etnia Apurinã em sua comunidade de fala, pessoas(crianças, jovens, adultos, idosos) que queiram aprender Apurinã como língua 2.

Considerações finais. O texto analisado demonstra vinculação específica com a realidade do mundo cultural da narradora, tanto pela temática apresentada, quanto pela forma de narrar, pelo ambiente que serve de cenário e o mundo físico e não.

Referências bibliográficas

Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. Org: Renato Ortiz. Trad. Paula Monteiro. E Alicia Auziroendi. Atica Editora.

Brait, B. (1985). *A personagem*. Ática.

Duarte, E. V. (2009). *Concepção e Elaboração de Materiais de Ensino para Povos Indígenas: O caso Apurinã*. Dissertação de Mestrado. UFPA.

Facundes, S. S., Virtanen, P. K.; Freitas, M. F.; Lima-Padovani, B. F. S.; Costa, P. N. (2019). *Language Revitalization and Engagements in the Amazon: The Case of Apurinã*.

Labov, W.; Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In J. H. Macneish (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. University of Washington Press.

Eje 1. GT8. Educação infantil: território de possibilidades envolvendo o cuidar e educar (Gt 08 – online)

Inovação

A ação pedagógica no núcleo de estudos e defesa dos direitos da infância e juventude de Paranaguá-Paraná

Denise Maria Vaz Romano França

Universidade Estadual do Paraná

denisefranca77@gmail.com

Suane Aparecida Cortez Schiavelli

Universidade Estadual do Paraná

sschiavelli@uol.com.br

Claudenir Dias de Miranda Junior

Universidade Estadual do Paraná

pndjunior@gmail.com

O Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ), de Paranaguá, teve início no dia 03 de outubro de na sede da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)-Campus Paranaguá. Paranaguá é um Município do Litoral do Estado do Paraná, situado na região Sul do Brasil. É uma cidade portuária que conta atualmente com 145 mil habitantes. Da população Infanto-juvenil do Município cerca de 6,7% não frequentam escolas. (IBJE, 2010). Os assistidos pelo projeto NEDDIJ são os menores cujas família possuem uma renda mensal de até 3 salários mínimos. O Projeto foi criado em 2006 pelo Governo Estadual, por meio da parceria entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e as Instituições Estaduais de Ensino Superior com o objetivo de compor uma rede de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente, que se encontrem em situação de risco ou de vulnerabilidade, tendo seus direitos violados ou ameaçados de serem violados, assim como, àquele a quem se atribua a prática de atos infracionais. (PARANÁ, 2006). O NEDDIJ colabora na formação de um sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente paranaense ao mesmo tempo em que estimula o estudo e a pesquisa nesta área. O Paraná conta atualmente com 10 projetos NEDDIJ e as regiões de atuação são: Londrina, Maringá, Foz de Iguaçu, Guarapuava, Iratí, Paranavaí,

Francisco Beltrão, Jacarezinho, Marechal Candido Rondon e Comarca de Paranaguá (que abrange colônias, área rural e regiões das ilhas). As equipes de profissionais que compõem os projetos contam com: Pedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais, Profissionais de Direito formados e estudantes das diversas Universidades do Estado do Paraná, nestas áreas. Paranaguá optou por iniciar as suas atividades com uma equipe restrita, para avaliar o seu desenvolvimento na comunidade, sendo assim, a equipe do NEEDIJ de Paranaguá, se compõem de uma coordenadora Pedagoga, uma Orientadora profissional de Direito, uma Profissional formada em Pedagogia, uma Profissional formada em Direito, uma estudante de graduação em Direito e um estudante da Licenciatura em Pedagogia. A Pedagogia do NEDIJ é responsável conforme o Edital 001/2022 do NEDDIJ, por prestar atendimento e realizar avaliação pedagógica para crianças e adolescentes, que se encontrem com dificuldades de desempenho escolar e ou que tenham seus Direitos violados. Também deve participar de reuniões de discussão dos casos com a equipe que atua na área pedagógica e jurídica, visando o trabalho inter e multidisciplinar; Igualmente deve produzir, publicar e apresentar trabalhos científicos relacionados à área de atuação do projeto. Também é responsável por elaborar relatórios das atividades desenvolvidas. Além disso, deve promover a organização administrativa de suas atividades, como pastas, arquivos, elaboração de relatórios e agenda dos atendimentos e demais atividades sob sua competência e orientar o Estudante de Graduação em Pedagogia, auxiliando-o e acompanhando-o na realização das atividades de sua competência. É responsabilidade da Pedagogia, ainda, organizar, participar e ministrar palestras e oficinas ludo-pedagógicas com as crianças e adolescentes, professores da rede pública e privada de educação e demais membros da sociedade civil. Para concluir é o profissional responsável por colaborar em todos os atos que se fizerem necessários junto à Coordenação do NEDDIJ e à equipe multidisciplinar, para o seu bom desenvolvimento, inclusive na orientação dos Estudantes de Graduação. Em Paranaguá, foram atendidos até momento pelo projeto: casos de ações de alimentos, alienação parental, guarda de criança, caso de divórcio que envolvam menores e crianças em situação vulnerabilidade. A Pedagogia atua verificando se os menores estão regularmente matriculados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Médio ou ainda nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Além disso, firmamos acordos e parceria com Órgão Públicos Municipais, tais como, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Cartório Civil para emissão da 2º via atualizadas de certidões de nascimento entre outras certidões, de modo, totalmente gratuitos. A área da Pedagogia oferta também aos responsáveis pelo menor a oportunidade de concluir estudos e melhorar o seu conhecimento técnico-científico, frequentando cursos profissionalizantes (Balanceiro e Informática), de modo totalmente gratuito, aumentando a possibilidade de provável contratação por parte de empresa locais, garantindo em última análise, os Direitos dos menores assistidos pelo NEDDIJ. A área da Pedagogia também produziu e organizou, neste primeiro ano de funcionamento, o encontro: I Encontro sobre o enfrentamento à violência infantil e juvenil

do NEDDIJ-Paranaguá, com foco na formação de professores. o Evento realizado na UNESPAR- Campus de Paranaguá. A Pedagogia também trabalhou na elaboração de um projeto itinerante de atendimento aos moradores das ilhas da Baía de Paranaguá.

Referências bibliográficas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Censo Brasileiro de 2010*. IBGE.

PARANAGUA (PR). (2022). *EDITAL N° 001 / 2022 NEDDIJ - UNESPAR/ PARANAGUÁ*. Núcleo de defesa dos Direitos da Infância e da Juventude. Edital de abertura.

PARANÁ-Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *O Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ)*. <https://www.seti.pr.gov.br/Pagina/NEDDIJ>.

Pesquisa

Direitos da criança e educação intrafamiliar: o que revelam os desenhos infantis?

Silvia Carla Conceição Massagli
Universidade Federal da Fronteira Sul
silvia.conceicao@uffs.edu.br

Gabrielle Klein Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul
gabiklein1997@gmail.com

Isadora Klein Da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul
isakleinsilva@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada numa Escola Municipal em Rio Bonito do Iguaçu (PR) com crianças de 4 anos, na qual se analisaram as práticas de educação de filhos como forma de discipliná-los.

Para verificar estas práticas utilizamos o desenho infantil, com o intuito de revelar como crianças manifestam a sua educação intrafamiliar.

Assumimos o conceito de protagonismo infantil, pois a criança tem o direito de se manifestar em situações que remetem à sua participação em assuntos que afetam a sua própria vida.

Existem práticas sociais relativamente consolidadas que promovem um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças (Sarmiento, 2005).

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Vários autores, Art. 15, ECA, 2023). Quanto ao direito à liberdade, o Art. 16 do ECA (Vários autores, 2023) diz, no aspecto II, que a criança e o adolescente têm o direito a opinião e expressão. Pedimos para as crianças de 4 anos desenharem o que seus pais ou familiares fazem quando eles lhes desobedecem.

Desta forma, o nosso problema de pesquisa é: O que revelam os desenhos infantis quanto às práticas de Educação Intrafamiliar?

Temos como hipótese que a Educação Intrafamiliar ainda incorre em castigos físicos, o que nos remete a Violência Física Doméstica contra Crianças e Adolescentes.

Korcak (1983) diz: O primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta e também da punição (1983).

A citação do autor acima nos traz três elementos fulcrais deste estudo: o Protagonismo Infantil, os Direitos das Crianças e a Violência Física Doméstica contra Crianças.

Os preceitos que garantem o protagonismo infantil indicam a necessidade do desenvolvimento da autonomia infantil, o que não significa incentivar o surgimento de pequenos tiranos, nem a submissão dos adultos à vontade das crianças. Na concepção atual de infância como sujeitos de direitos, é preciso que haja reciprocidade e respeito na relação criança-adulto e pensar que a criança é um ser psicológico em uma situação peculiar de desenvolvimento, com necessidades e limitações.

O ECA declara no Art. 19 que: É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e no artigo 4º inciso I define violência física, como a ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico.

Embora o conceito de Violência Física contra Crianças e Adolescentes seja controverso, defendemos que, segundo Guerra (1998), é toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal, representando um só continuum de violência (p. 26).

No que tange ao uso aos desenhos para compor esta pesquisa, podemos dizer que eles não se limitam a traços feitos com lápis em qualquer superfície, o conteúdo é bem mais importante, porque permitem compreender situações vivenciadas pelas crianças pequenas, como também, identificar comportamentos ou dificuldades que estejam passando nas relações intrafamiliares.

Para a elaboração deste estudo foram realizados 16 desenhos por crianças de 4 anos, 8 meninas e 8 meninos, cuja pergunta motivadora era: O que seus pais fazem quando você desobedece?

A coletados das informações realizou-se no dia 29 de junho de 2023.

A análise dos desenhos foi realizada à partir da obra de Berdard (2021) intitulada "Como Interpretar os Desenhos das Crianças". Análise e posterior questionamento do desenho.

Levando-se em conta o objetivo deste estudo que fundamenta-se na análise das práticas de educação de filhos como forma de discipliná-los, ao fazer a análise temática, verificamos que dos 16 desenhos, 11 manifestaram o uso de Violência Física Doméstica e em apenas cinco não utilizaram a punição e o disciplinamento físico doméstico. O chinelo foi o instrumento mais utilizado como forma de violência, em sete desenhos apareceram este instrumento. É importante salientar que nos sete desenhos que expressam violência com o uso de chinelo e é a mãe quem bate.

Nos desenhos analisados foi possível verificar que 12 desenhos têm dimensões, traços e formas bem delineados e somente quatro não controlavam facilmente as categorias de dimensões, traços e formas. A análise total destas categorias serão apresentadas no artigo completo.

Infelizmente vivemos numa cultura onde bater nos filhos é vista como natural e legítima, sendo reconhecido como direito dos pais para bem dos filhos. Ainda hoje, aqueles pais que nunca bateram nos seus filhos continuam sendo a absoluta maioria.

Referências bibliográficas

Berdard, N. (2021). *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*. Isis.

Guerra, V. N. de A. (1998). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. 4. ed. Cortez.

Korczk, J. (1983). *Como amar uma criança*. Summus.

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 91, 361-378.

Vários Autores (2023). *Novo Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA)*. Nova Edição. <https://www.baixelivros.com.br/ciencias-humanas-e-sociais/direito/eca-atualiza-do>

Pesquisa

"Os brinquedos é pra quem quiser brincar!": modos genderizados de brincar num jardim de infância

Aline Almeida

Interdisciplinary Centre of Social Sciences, NOVA University

aline.uelcs@gmail.com

Catarina Tomás

Interdisciplinary Centre of Social Sciences, NOVA University

ctomas@fcsb.unl.pt

Carolina Gonçalves

Interdisciplinary Centre of Social Sciences, NOVA University

Carolina.Goncalves@USherbrooke.ca

Resumo: Brincar é uma atividade social e cultural através da qual as crianças estabelecem comunicação e nutrem seus primeiros laços afetivos. O brincar também incorpora o fator espaço, brinca-se em diferentes lugares e os brinquedos podem ser utilizados como suportes para as brincadeiras em conjunto.

No âmbito do projeto SMOOTH - Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities, financiado pelo Horizonte 2020 (Comissão Europeia) e do subprojeto RED - Rights, Equality, Difference, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, com 10 crianças de um jardim de infância de Lisboa, Portugal, no qual se procurou analisar a perspectiva das crianças em relação às suas concepções sobre os modos como se brinca.

A instituição onde se desenvolveu o estudo segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) NOTA: Para saber mais sobre o MEM ver: <https://www.escolamoderna.pt/> , que tem uma abordagem educacional de viés progressista, priorizando a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. As crianças podem sugerir projetos para pesquisarem e aprofundar temas de acordo com os seus interesses, construindo assim o seu conhecimento de maneira mais contextualizada e significativa.

A investigação e a recolha de dados foi realizada através da observação participante com as crianças nos espaços que identificam no "Mapa de Atividades", nos grupos de dis-

cussão/reuniões do Diário de Grupo (DG) durante o projeto “Há brinquedos só para menino ou menina?” realizado pelas crianças. Os resultados permitem identificar que i) algumas crianças apresentam um conhecimento estereotipado associado aos usos dos brinquedos em função do gênero e ii) as preferências por brinquedos e espaço da sala variam em diferentes contextos como brincadeiras individuais ou com os pares (inter e intra gênero) e iii) ao longo da investigação algumas crianças voltaram a ressignificar e a categorizar os brinquedos como objetivos que são para “todos” ao invés de “de menino” ou “de menina”.

Palavras-chave: Crianças; Jardim de Infância; Modos genderizados de brincar; Projeto; Direitos da Criança

Introdução: O brincar incorpora o fator espaço, brinca-se em diferentes lugares e os brinquedos podem ser utilizados como suportes para as brincadeiras em conjunto. O ato de brincar é inerente à criança, e a essência dessa brincadeira é indispensável para seu desenvolvimento, pois proporciona a descoberta e a antecipação de comportamentos posteriores. Em outras palavras, o brincar funciona como uma antecipação da vida adulta (Cherney & Dempsey, 2010), além de ser um processo cultural que pressupõe uma aprendizagem social (Brougère, 2008).

Ao todo, as salas do Jardim de Infância neste agrupamento estão divididas entre 9 espaços, segundo os princípios do MEM, iremos focar no espaço V) área de expressão dramática onde as crianças têm livre acesso a brinquedos e roupas, uma “garagem” e uma “casinha”. O estopim foi uma reivindicação de um menino sobre o uso restrito da “garagem” para meninos, e sugeriu que as meninas brincassem somente na “casinha”. A educadora sugeriu pesquisar os brinquedos para entender se há brinquedos específicos para meninos ou meninas. Um menino mais velho sugeriu realizar um projeto para responder a essa pergunta.

Objetivo: Analisar as concepções das crianças sobre brinquedos e gênero.

Metodologia: A pesquisa seguiu uma metodologia qualitativa, realizada entre setembro e novembro de 2022, com 10 crianças (5 meninos e 5 meninas, entre 4 e 6 anos) em um JI em Lisboa, respeitando os procedimentos da investigação com crianças (Ferreira & Tomás, 2022). Para garantir o anonimato, o nome da escola foi ocultado, e as crianças foram identificadas por nomes fictícios. Elas participaram voluntariamente das atividades e intervenções propostas pela educadora e equipa de investigação, enquanto notas de campo, registros e observação participante (leituras em voz alta) foram feitos ao longo do estudo sobre diversidade e estereótipos de gênero.

Resultados e Discussão: Desde o nascimento, a criança está imersa em um contexto social, e seus comportamentos são influenciados por essa inserção. Diversas pesquisas

revelam que meninas e meninos se adaptam ao gênero de seus colegas e ao tipo de atividade em que estão envolvidos (Goble et al., 2012; Ferreira; Tomás, 2022). Além disso, as crianças ajustam seus comportamentos com base nas demandas da atividade e do contexto social que estão inseridas.

Os brinquedos desempenham um papel importante na construção da identidade de gênero das crianças, e a influência dos adultos, bem como as interações sociais, moldam suas preferências e comportamentos relacionados a esses objetos. Uma abordagem mais igualitária por parte dos encarregados e educadores pode contribuir para que as crianças desenvolvam representações menos estereotipadas e flexíveis em relação ao gênero (Morin-Messabel et al., 2016; Ferreira; Tomás, 2022).

Referências bibliográficas

Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura*. 7 ed. Cortez.

Cherney, I. D., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651-669.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2022). Fazendo Gênero Heteronormativo no Jardim de Infância. *Revista Interações*, 18(61), 211–232. <https://doi.org/10.25755/int.27013>

Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67, 435-451.

Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2016). Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 526-546.

Pesquisa

PDDE – Programa Tempo de Aprender: formação de alfabetizadores das escolas da cidade e do campo de Abaetetuba/PA

Marineide Gomes Ribeiro

Universidade Federal Do Pará

ribeiro.marineide@hotmail.com

Maria Barbara Da Costa Cardoso

Universidade Federal Do Pará

barbara.costa@csfx.org.br

Veridiana Valente Oinheiro Castro

Faculdade De Educação E Tecnologia Da Amazônia

mbarb2911@gmail.com

Entende-se que as Políticas Educacionais envolvem um conjunto de políticas públicas voltadas para programas sociais com participação de entes públicos ou privados. O papel é assegurar benefícios à sociedade civil através de direitos adquiridos, como o acesso à educação pública e de qualidade.

Assim, a Constituição de 1988, estabeleceu o modelo republicano no Brasil com uma democracia representativa. Nesse sentido, a constituição ampliou todas as esferas e os direitos dos brasileiros, inclusive na área da educação, tornando a educação um direito universal e de igualdade, sem qualquer discriminação, cabendo ao Estado à obrigação de assegurá-la e promovê-la.

Um dos parágrafos centrais da Constituição sobre a educação diz a seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na garantia de qualidade, inclusão e qualidade nos estudos, a formação continuada torna-se evidente na política pública educacional. A formação continuada de professores é reconhecida, hoje, como uma necessidade e um direito. Necessidade, porque a formação docente não acontece apenas nos cursos de formação inicial, mas ao longo de toda a carreira docente. Direito, porque não pode ser negada aos professores, estando, inclusive,

garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996. Nesse cenário, especialmente a partir do início do século XXI, diversos programas governamentais de formação continuada de professores têm sido ofertados às redes públicas de ensino do país. No caso da formação de professores alfabetizadores, são exemplos o Programa Tempo de Aprender, que por meio das Ações Integradas de Políticas Públicas do Governo federal, implementa e dispõe recursos pedagógicos e financeiros aos entes federados. Instituído-se o PDDE – Qualidade, Mais Alfabetização com o Programa Tempo de Aprender investe-se na formação continuada dos/as professores/as.

O Programa Tempo de Aprender, lançado pelo Governo Federal em 2019, constitui um compromisso formal dos governos federal, estaduais e municipais de fazer cumprir a META 5 do Plano nacional de Educação -assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, que concluam o 3º ano do ensino fundamental não apenas tendo compreendido o sistema de escrita alfabética e dominado as correspondências entre grafemas e fonemas, mas lendo e produzindo textos com autonomia.

Neste intento, uma das principais ações do Programa Tempo de Aprender é a formação continuada de professores alfabetizadores, a qual inclui cursos em Plataforma virtual, com carga horária de 30 horas. Os princípios gerais da formação continuada assumidos pelo Programa estão dispostos da Portaria n. 280/2020, que propõe organização na modalidade virtual e presencial, pois destina-se prioritariamente aos professores alfabetizadores que estão lotados no último ano da Educação Infantil e no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

A Secretaria de Educação Municipal de Abaetetuba (SEMEC), fez adesão ao Programa Tempo de Aprender no ano de 2021. Abaetetuba é um município do Pará com população de 157.100 habitantes (estimativa do IBGE/2017). Apresenta um quadro de matrículas e rendimento na rede municipal de Abaetetuba.

Nome da Escola	Aprovados	Reprovados	Transferidos	S/Frequentar
Falecidos CA/SM TOTAL				
ILHAS	3748 806 61	46 1	1379 6041	
ESTRADA/RAMAL	2445 254 67	53 1	1017 3837	
SEDE	6546 408 222	317 6	3555 11054	
TOTAL	12739 1468 350	416 8	5951 20932	

RENDIMENTO -EDUCACENSO- 2021

FONTE: Secretaria de Municipal de educação de Abaetetuba/ 2022.

Com o fechamento das escolas por dois anos (2020 e 2021), em função da crise pandêmica que assolou o mundo, estudantes e professores vivenciaram experiências com-

pletamente novas e inesperadas na área de ensino aprendizagem. Estratégias de ensino remoto foram utilizadas, mas nem todos conseguiram ter acesso à educação. Com retorno em 2022 com aulas presenciais, a SEMEC aplicou as primeiras avaliações diagnósticas de desempenho dos estudantes. Os números mostram que a pandemia provocou um grande estrago na aprendizagem escolar, especialmente no resultado de alfabetização no ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

Para recuperação da aprendizagem referentes a esses dois anos, a avaliação diagnóstica e flexibilização dos currículos têm sido temas recorrentes no planejamento das ações pedagógicas da SEMEC.

Nesse pós - pandemia, teve-se um aumento de crianças entre 6 aos 14 anos que não aprenderam a ler e ainda escrevem com muita dificuldade, afetando ainda mais as crianças mais pobres. A pandemia agravou muito a desigualdade educacional no país.

Não se trata, portanto, só de recuperar aquilo que não foi corretamente aprendido. Grande parte dos estudantes sequer aprendeu os conteúdos previstos para os anos de 2020 e 2021.

Referências bibliográficas

Brasil. Gabinete da Prefeitura. PME-LEI 437/ 2015 de 24 de julho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e das outras providências. 2015.

Brasil. Constituição Federal De 1988. Câmara do Senado.

Brasil. (1996). Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833 – 27.841

Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização, Brasília: MEC, 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. (2019). PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF.

Eje 1. GT9. Os estágios supervisionados e a formação de pedagogos/as: práticas pedagógicas desenvolvidas em vários espaços (Gt 09 – online)

Experiência

Estágio supervisionado III: experiências exitosas com a literatura no programa bale

Maria Vanessa Fernandes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

mariavanessafernandes@alu.uern.br

Ana Geysa Guilherme Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

anageysa@alu.uern.br

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

keutresoes@uern.br

O presente trabalho compete à um relato de experiência vivenciado durante a prática do Estágio Supervisionado III, disciplina obrigatória do 7º período no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus Avançado de Pau dos Ferros. As experiências apresentadas, compreendem à atuação no Programa “Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas” (BALE) e relatam as atividades desenvolvidas nos projetos de atuação, BALE-Em cena, Cine BALE musical, BALE-Net, BALE-Formação e BALE-Ponto de Leitura, vinculados ao Programa. Com isso, a discussão é referenciada em torno do papel do pedagogo, segundo Libâneo (2001), a importância da literatura para a formação do pedagogo docente (Amarilha e Saldanha, 2018), as características do ser leitor (Soares, 2020) e como a prática de leitura pode contribuir na prática pedagógica docente. A escolha do campo de estágio nos gerou muitas questões e hipóteses sobre as práticas que envolvem a função pedagógica e a movimentação de saberes necessários para além da instituição de ensino. E concluímos que, trabalhar a educação desvinculada do ensino curricular, pode e deve ser, função de um pedagogo. Por isso, a importância deste profissional experienciar na sua formação os diferentes espaços de atuação, assim como é proporcionado pelo Estágio supervisionado III. Diante disso, escolhemos vivenciar a prática do Estágio Supervisionado III, que tem como base a atuação do pedagogo em espaços escolares

e não escolares, no programa “Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas” (BALE), um Programa de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) criado e desenvolvido no Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) tendo como principal objetivo levar a literatura para a comunidade e para as escolas da rede de educação básica com a perspectiva de formar leitores literários através do incentivo ao gosto pela leitura. Ao escolher o Programa de Extensão Universitária “Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas”, o Programa BALE, partimos do anseio em conhecer e aprender mais sobre as práticas de mediação de leitura literária na escola, porém, desvinculada das atividades de ensino, com intuito exclusivo de formar leitores, tendo em vista que, mediar e incentivar o gosto pela leitura fomenta saberes e práticas na formação do pedagogo. Por isso, “[...] é preciso que a literatura esteja presente na formação dos primeiros professores: porque literatura é, sim, coisa de pedagogia!” (Amarilha, 2021, p.15) Este relato de experiência vivenciado na prática do Programa BALE, compreende três significativos momentos de contato com a literatura, que acreditamos serem necessários à formação do profissional pedagogo e que movimentam diversos saberes necessários à prática pedagógica em diversos espaços que o pedagogo deve exercer a função de gerenciar os processos educativos. Sendo eles: o acesso ao acervo literário, as formações e as mediações de leitura. Nesse sentido, as experiências relatadas são referenciadas nas ideias de Libâneo (2001) a respeito do papel do pedagogo na função social, no que diz respeito a produção de saberes e o estímulo à construção do conhecimento, bem como, as metodologias aplicadas para os objetivos de uma aprendizagem significativa. Partimos do princípio de que a literatura se faz necessária nos cursos de pedagogia, uma vez que, como aponta Saldanha e Amarilha (2018, p.154) “[...] a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola”. Desta forma, quando o (a) pedagogo (a) tem na sua formação inicial o contato com a literatura, torna-se mais preparado para desenvolver uma prática voltada para a formação de leitores. Partindo desse pressuposto, evidenciamos os aprendizados construídos a partir da experiência vivenciada no Programa BALE, durante o estágio Supervisionado III, elencando os momentos que fomentaram saberes. No primeiro momento, tivemos acesso à diversidade de livros de literatura infantil, infanto-juvenil, adultos e acadêmicos que compõem o acervo do BALE. O segundo momento de aprendizado se refere aos estudos teóricos sobre as discussões que permeiam a área de estudos científicos sobre a literatura e a formação de leitores. Outro momento importante, foram as práticas de mediação de leitura literária, que realizamos para o público, do infantil ao adulto. As mediações de leitura, em sua maioria são realizadas nas escolas, sejam por meio de visita ao Campus, seja como forma de visita do programa BALE à escola, fazendo da mediação um momento de grande significado para a formação e autoformação leitora. O estágio no BALE trouxe experiências significativas para nós enquanto pedagogas em formação, pois nos possibilitou se aproximar ainda mais da literatura e sobretudo aprender estratégias de mediação de leitura com o intuito de formar leitores e de despertar o gosto pela leitura.

Referências bibliográficas

- Amarilha, M. (2021). Literatura em pedagogia? Isso não é coisa de letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. In F. P Neto Pinto, L. H. Silva, M. A. Melo, D.B. Aires (Orgs.). *Ensino de Literatura no contexto contemporâneo* (pp. 447-467). Mercado das Letras.
- Bezerra, K. G. da C. S. (2020). *Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE*. [Tese de doutoramento, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte]. Repositório da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Editora da UFPR.
- Saldanha, D. M. L. L.; Amarilha, M. (2018). O ensino de literatura no curso de pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*. 34(72), 151-167.

Experiência

Organização pedagógica do estágio supervisionado em gestão educacional: método, sentidos e saberes docentes

Izandra Falcão

Universidade Estadual do Ceará

izandra.falcao@uece.br

Diana Nara da Silva Oliveira

Universidade Estadual do Ceará

diana.nara@uece.br

Carla Maraísa Sousa Costa

Universidade Estadual do Ceará

carlamaraisacosta@gmail.com

Nesta proposta, compartilhamos a experiência da organização pedagógica na disciplina de Gestão Educacional do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia dom Aureliano Matos (FAFIDAM da Universidade Estadual do Ceará (UECE)), dando maior ênfase ao método de ensino adotado. Partindo do tripé ensino-pesquisa e extensão, recorreremos às estratégias e métodos de ensino que viabilizassem uma experiência docente e discente em Gestão Educacional feitos em três etapas: 1 - planejar o planejamento. 2 - desenvolver o planejamento conhecendo a realidade do sistema de ensino a partir do exame dos dados disponibilizados nos sites e páginas oficiais; conhecer (presencialmente) as escolas urbanas e rurais e a secretaria de educação do município, seus setores, processos e relação com a gestão escolar. 3 – debate/análise/compilação e apresentação dos achados para dar uma devolutiva aos gestores do município e das escolas, respectivamente. Dessa forma definimos como objetivos: (i) ampliar o campo de visão da gestão no âmbito dos sistemas educacionais, escolares e pedagógicos; assegurando o seu viés crítico, prático e alinhado com as teorias educacionais e de gestão democrática e participativa. Para melhor organização da carga horária da disciplina no âmbito do ensino, iniciou-se com a fundamentação teórica cuja concepção se alicerçou no corpo literário crítico. Para a fase de pesquisa, organizou-se, com os discentes, grupos de trabalhos (GT) com responsabilidades específicas: 1 - coleta e sistematização dos dados pedagógicos coletados nos meios virtuais; 2 - coleta e análise de documentos/projetos e programas desenvolvidos pela gestão da educação no município; 3 – situação geral da rede: resultados das avaliações, evasão, números de

alunos/as, número de escolas; 4 - gestão de pessoas, administração do pessoal, formação continuada dos docentes, gestão da comunicação e do suporte; 5 – gestão do patrimônio e materiais e serviços; gestão orçamentária e financeira. Quanto aos objetivos buscamos investir na fundamentação teórica por intermédio da literatura crítica e de uma concepção de gestão alinhada com conceitos de democracia e participação, assegurada na construção coletiva (docentes e discentes) do plano de trabalho da disciplina de gestão educacional; viabilizar e assegurar a experiência com a pesquisa e análise das informações públicas acerca do funcionamento das secretarias de educação e das escolas, das formas de organização e de articulação entre a gestão da educação do município e as escolas. Nessa dimensão, direcionamos a investigação em duas etapas distintas: busca das informações virtuais disponíveis nos sites e páginas oficiais de órgãos ligados ao sistema de ensino do município de Limoeiro do Norte/Ceará; conhecer e fazer a coleta de material empírico na secretaria de educação; entrevistar os/as profissionais responsáveis pelos setores da gestão educacional do município; comparar os dados virtuais e presencias. Para concretizarmos esse objetivo adotamos a pesquisa de campo com visitas in locu para as quais contamos com o apoio da Secretária e dos profissionais dos específicos setores de Educação do município. Os deslocamentos dos discentes foram efetivados sempre acompanhados pelas discentes responsáveis pelo projeto de investigação, momento em que se direcionava a observação, o debate e se conduzia os diálogos acerca de temas relacionados a gestão. Nessa etapa, para melhor organização da coleta, o grupo de discentes foi dividido em grupo com objetivos específicos. Para examinar e entender a gestão escolar, a organização intra-escolar, da sala de aula e da aprendizagem guiada pela concepção do planejamento participativo e democrático fizemos visitas às escolas inseridas na zona urbana e rural. Em ambas, seguimos uma trilha que consistia na observação do ambiente escolar, sua organização e funcionamento e, em outro momento, no diálogo com a gestão pedagógica das escolas, sobretudo às coordenações pedagógicas e, nalguns casos, em razão da circunstância, com o/a secretário/a escolar. Para a fase de concretização da extensão, organizou-se um evento para a apresentação dos resultados e para participação dos/as gestores/as que deu culminância às atividades da disciplina. Na análise e avaliação da experiência consensualizamos no entendimento de que os métodos e estratégias construídos e desenvolvidos, embora extremamente desafiadores, fortaleceram a ideia de que é preciso construir estratégias pedagógicas que possibilitem a ampliação do conhecimento da gestão da educação do município, das escolas e das aprendizagens de forma a permitir leituras reais do cenário educacional local, seus desafios e forças; de contribuir para a construção de políticas assertivas e alinhadas com as necessidades das escolas, dos/as professores/as e dos/as alunos/as; que assegurem, no local, a cultura do compromisso com a educação democrática e crítica que, a médio e longo prazo assegurem a formação integral dos sujeitos.

Referências bibliográficas

- Demo, P. (1991). Participação e planejamento: Arranjo preliminar. *Revista de Administração Pública*, 25(3), 31-54. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/8924/7828>
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (69ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, M. (1997). *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. Instrumentos Pedagógico II.
- Gandin, D. (2013). *A prática do planejamento participativo: Na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. (22. ed.). Vozes.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., Toschi, M. S. (2003). *A educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. Cortez.

Experiência

Considerações sobre o estágio supervisionado em pedagogia nos espaços não escolares

Nadja Rinelle Oliveira De Almeida

Universidade Estadual Vale Do Acaraú

nadjarinelle_234@hotmail.com

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

Universidade Estadual Vale Do Acaraú

isabelblinhares@yahoo.com.br

Suzete Terezinha Orzechowski

Universidade Estadual do Centro-Oeste

suziorze@gmail.com

Os estágios supervisionados se configuram não somente como a hora da prática. Na jornada acadêmica dos (as) educandos que estão cursando pedagogia, é importante que os estágios supervisionados sejam compreendidos como campo de pesquisa e reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que ancoram a formação deste profissional e as experiências em que são atravessados ao estarem em campo desenvolvendo práticas pedagógicas. Neste texto intencionamos, a partir da experiência das docentes, explicar olhares e reflexões sobre o estágio supervisionado nos espaços não escolares e a sua importância para a constituição da identidade do(a) pedagogo(a). Trazemos o recorte da experiência do estágio supervisionado nos espaços não escolares que se encontra inserido tanto no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada no município de Sobral, Ceará quanto ao estágio supervisionado que se desenvolve na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no Paraná. Os estágios supervisionados em espaços não escolares entendem que, nessa jornada dialógica onde teoria e a prática estejam entrelaçadas, a pedagogia seja percebida não somente como um curso que forma professores, mas que esteja alinhado a um debate feito pela Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed) que compreende a pedagogia como ciência, como curso e como profissão. Este estágio curricular supervisionado tem como objetivo conduzir os educandos (as) ao conhecimento e (re) conhecimento das ações políticas e socioculturais que tenham embutido intencionalidades educativas baseadas em princípios de igualdade e justiça social, fortalecendo o exercício da cidadania, podendo ser desenvolvidas em ambientes não formais como nos aponta Libâneo

(2018), Gohn (2006) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos. Esses espaços reconhecidos como não escolares são identificados na esfera municipal e/ou estadual a partir de equipamentos que garantam a efetivação das políticas públicas no âmbito da cultura, da assistência social, dos direitos humanos que atendam o público infantil, adolescente, jovem, adulto, mulheres e idosos, podendo ser desenvolvido também em algumas instituições incluindo hospitais, empresas, meios de comunicação, sindicatos, igrejas, pastorais, associações de bairro, abrigos, projetos sociais desenvolvidos por Organizações não Governamentais (ONGs), dentre outros. Compreendemos a partir da jornada como docentes e pesquisadoras em pedagogia que o estágio supervisionado deve ultrapassar o cumprimento de mais uma atividade estabelecida pelo currículo. Assim, será interessante olhar o processo de Estágio Supervisionado que se desenvolve tanto na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) como na Universidade Estadual localizada no Centro – Oeste (UNICENTRO) no Paraná, o qual organiza-se também atendendo espaços não escolares. Em um paralelo que se complementa e articula o nordeste ao sul do país, percebe-se essa etapa da formação acadêmica regada pelo desejo de descortinar uma realidade não vista, usando lentes de aumento para sair das impressões e partir para uma tomada de posse de saberes e de fazeres diversificados. Entendemos ainda que o estágio supervisionado precisa estar ancorado pela curiosidade epistemológica (Freire, 2003) de querer entender mais como a identidade do profissional vai sendo desenhada a partir dessa experiência que não significa somente a hora da prática. É uma jornada que costuma levar o estagiário (a) a ser atravessado por saberes científicos, pedagógicos e da experiência, como nos aponta Franco, Pimenta e Libâneo (2011) por meio de todos os encontros possíveis de serem vividos, sejam com autores, pessoas, lugares.

Referências bibliográficas

Brandão, C. R. (1981). *O que é educação*. Brasiliense.

Franco, M. A.; Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (2011). As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Revista Educação em foco*, 14 (17), 55-78.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 14(50), 27-38.

Libâneo, J. C. (2018). *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 12ª ed. Cortez.

Eje 1. GT10. Inclusão e educação especial: saberes, formação de professores(as) e práticas pedagógicas (Gt 10 – online)

Experiência

As mulheres da Educação de Jovens e Adultos na Escola Dona Creusa do Carmo Rocha

Nericilda Bezerra da Rocha

Universidade Federal do Ceará

nericilda@hotmail.com

O presente trabalho analisa a relação entre educação e diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres na Educação de Jovens e Adultos. Pretende-se a partir de um caso específico, trazer algumas reflexões teóricas e práticas sobre a diversidade de gênero na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no público dessa modalidade de ensino, pessoas que procuram a escola pensando em iniciar os estudos que nunca puderam fazer, ou que retornam à escola que haviam abandonado por algum motivo, esperando recuperar o tempo perdido. Enfim, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são diversos e heterogêneos em idade, sexo, conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos. Contudo, nosso objetivo específico é compreender uma parte desse público heterogêneo quanto a participação de mulheres, na EJA da escola Dona Creusa do Carmo Rocha, localizada no bairro Granja Portugal, município de Fortaleza (CE), Brasil.

Nosso interesse pelo tema se relaciona com elementos de vivência desafiadores para mulheres das classes sociais populares à educação. Somos conscientes que o acesso à educação em nosso país e estado, apesar dos avanços, ainda é restrito a alguns grupos e sujeitos sociais. Por razões de ordem histórico-social, as mulheres tiveram suas demandas de escolarização relegadas ao segundo plano. Questões culturais e econômicas, tendem a pressionar o gênero feminino a um distanciamento da instrução escolar, fator que acentua desigualdades e produz danos à conquista da cidadania plena dessas pessoas. A relevância deste estudo se confirma pela possibilidade de compreensão das trajetórias escolares das mulheres na EJA, do sujeito que carrega para o espaço escolar suas experiências e histórias de vida, conhecer a realidade existencial delas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas humanizadoras e emancipadoras.

A metodologia utilizada na pesquisa é descritiva e explicativa, baseou-se em uma revisão bibliográfica e nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa com mulheres da EJA, na escola pública municipal, Dona Creusa do Carmo Rocha, no bairro Granja Portugal, Fortaleza (CE), uma vez que tal proposta trabalha com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes algo, portanto, que não pode ser traduzido em número e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2010, p. 21) e se caracteriza como estudo de caso. Nossa investigação se desenvolve estabelecendo um diálogo entre teoria e prática da pesquisa, imprescindíveis para compreender o objeto investigado e apresentar algumas reflexões relevantes para contribuir com a participação das mulheres na EJA.

Para Gadotti (2011) o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta que nega às pessoas o direito à alfabetização e escolarização no período certo. Ao não ter conseguido erradicar o analfabetismo, o Brasil oferta modalidades de educação escolar para jovens e adultos que possibilite reduzir o analfabetismo, em pleno século XXI.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasceu para ofertar, de acordo com Arroyo (2007, p.7), “educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. Esses sujeitos são pessoas que estão à margem da sociedade, que não puderam ou foram impedidos de concluir seus estudos em idade regular.

Do ponto de vista da legislação, a Lei de Diretrizes e Base assegura: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. E que a oferta destes cursos da EJA poderá ser garantida por “diversos sistemas educacionais, como escolas públicas sejam elas estaduais ou municipais” (BRASIL, 1996).

A permanência nessa etapa, quando estudantes retornam à formação escolar, após terem interrompido os estudos por anos, é desafiadora. Decerto esse cenário impacta homens e mulheres, mas até pelo papel de cuidadoras que as mulheres desenvolveram com muita força durante a pandemia, certamente, elas sentiram maiores dificuldades em retomar as aulas após a pandemia. Em pleno século XXI, a desigualdade de oportunidades entre mulheres e homens ainda demonstra um grande desafio para a sociedade brasileira. As mulheres da EJA que retornam para a escola em busca da formação da Educação Básica e trazem para a sala de aula suas histórias, suas memórias e suas experiências de vida constituídas de um passado de dificuldades socioeconômicas e permeadas por exclusões de direitos básicos.

A EJA da escola Dona Creusa do Carmo Rocha, funciona em seis salas destinadas ao EJA I, II, duas salas para a EJA III e uma para a EJA IV. A investigação desenvolve uma análise a partir de entrevistas semiestruturadas com oito mulheres das respectivas salas de aula da EJA. A experiência dessas mulheres nos possibilitou captar elementos de suas subjetividades, vivência e dos desafios que enfrentam.

Referências bibliográficas

Arroyo, M. (2007). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, 1(0),1-10.

Brasil. Presidência da República. (1996). *Casa Civil. Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gadotti, M.; Romão, J. (org.). (2011). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. Editora Cortez.

Minayo, M. C. de S. (org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Vozes.

Pesquisa

Classe especial: análise em um município do litoral do Paraná

Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento

UNESPAR-Universidade Estadual do Paraná

camilanaominascimento@gmail.com

Denise Franca

UNESPAR-Universidade Estadual do Paraná

denisefranca77@gmail.com

Considerando a educação de pessoas com deficiência, em uma perspectiva longitudinal, é possível perceber diversos paradigmas que iluminaram os mais distintos processos educativos ao longo do tempo. Este estudo teve como objetivos conhecer como se organizam as Classes Especiais e o trabalho docente em um município do Litoral do Paraná, buscando a compreensão de como os profissionais da educação entendem o conceito educação inclusiva e como as diferentes práticas pedagógicas se (des)articulam com o conceito de educação inclusiva. Educar em classe especial, levanta reflexões oriundas da observação da prática educativa e dos desafios que surgem cotidianamente para a efetiva inclusão escolar de alunos com deficiência, a construção de sua identidade diante do encaminhamento para uma Classe Especial (CE) e sua existência no espaço escolar. Constitui-se como ensino em CE, no município estudado, o atendimento especializado para o aluno, dentro da escola comum, em classe distinta aos mesmos alunos de classe/série, sendo este funcionamento concomitante ao funcionamento do horário escolar regular. O funcionamento da CE no município estudado, cuja deliberação 01/2019 foi aprovada em 04/09/2019, pela câmara municipal de legislação e normas, estabelece os critérios para o funcionamento da classe especial, na área da Deficiência Intelectual. Nestas classes, o atendimento deve ser realizado por professores especializados na área de deficiência intelectual, pressupondo-se que este professor se utilize para o ensino de seus alunos, métodos, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e quando necessário, materiais didáticos e equipamentos específicos para os educandos terem acesso adequado ao Currículo da Base Nacional Comum e parte diversificada. Segundo o mesmo documento, a CE deverá propiciar a oferta dos conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, definidos no projeto político pedagógico adequados às espe-

cificidades dos educandos. Os alunos matriculados em CE que apresentarem avanços do processo de ensino-aprendizagem serão encaminhados para o ano correspondente da Classe Comum. Observa-se que os critérios aplicados em sistemas públicos e particulares de ensino, com vistas à inclusão, continuam muito frequentemente, entendendo o especial da educação, a partir de marcos teóricos que não conseguem superar os preceitos igualitaristas e universalistas dos tempos modernos. Pode-se dizer que os marcos educacionais continuam a difundir a disciplinarização, a padronização, a precaução contra a incoerência, a indeterminação, a indefinição e “tudo o mais que possa desestabilizar as escolas, insistindo em manter a sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças. A orientação é incompatível com o especial da educação inclusiva” (Mantoan, 2007 p. 51). Metodologicamente, pode-se dizer que o estudo foi do tipo descritivo e exploratório, realizado em uma escola Litoral do Paraná. Utilizou como instrumento de coleta de dados a observação sistemática e a entrevista semiestruturada com docentes. Todos os participantes concordaram em participar voluntariamente do estudo. Os resultados mostraram que no município existem atualmente em funcionamento 11 Classes Especiais. Na entrevista realizada com docentes de classe especial, um dos questionamentos foi sobre o possível motivo da ocultação da passagem do aluno pelo atendimento em Classe Especial em seu histórico escolar. A resposta obtida foi que a informação poderia prejudicar o aluno na vida adulta, quando este fosse procurar um emprego ou causar-lhe algum tipo de discriminação. Entende-se assim, que existe uma preocupação quanto à possibilidade da existência de um prejuízo na construção da imagem social ao aluno que passa por este tipo de ensino. Para melhor compreender este fenômeno social pode-se fazer uma breve análise histórica onde se percebe que as CE iniciaram na década de 1960, pela intensa demanda por serviços educacionais mais especializados, voltados ao atendimento de alunos da Educação de Especial, dentro de Instituições de públicas de ensino comum, podendo este atendimento ser transitório e o aluno ser reclassificado no ensino comum quando este estivesse preparado. Para o Omote (1999) é a escola que precisa se preparar para receber o aluno com deficiência e não o contrário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabeleceu princípios para o atendimento em Classe Especial, como a estruturação de carga horária e dias letivos, o limite de 10 alunos por classe e a necessidade de que o professor tenha especialização na área de Deficiência Intelectual. Também existe na legislação a preocupação quanto à estruturação física da sala e materiais pedagógicos adequados ao alunado público-alvo (BRASIL, 1996). Outro aspecto muito presente na observação sistemática foi a dissociação idade/série cursada. Quando questionados sobre a diferença etária, os professores responderam que muitos alunos chegam.

Referências bibliográficas

Abramowicz, A. (1995). *A Menina Repetente*. Papirus.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). *Lei nº 9394/96*. Senado Federal.

Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha.

Deliberação Comed/Paranaguá N01/19-Câmara de Legislação e Normas. Diretrizes Municipais de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá. <https://www.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/comed/DELIBERA%C3%87%C3%83O%2001%20DE%202019%20DIRETRIZES%20MUNICIPAIS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL.pdf>

Mantoan, M. T. (2007). Sobre o especial na e o especial da educação -- breves considerações In: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Secretaria de Educação Especial Departamento de Políticas de Educação Especial Departamento de Políticas de Ed Ensaios pedagógicos. Brasília.

Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão. Departamento de Educação Especial de la UNESP/Marília/SP.

Pesquisa

Inclusão, sim; gordofobia, não!

Denise Maria Vaz Romano França

UNESPAR-Universidade Estadual do Paraná

denisefranca77@gmail.com

Katlynn Christina Boeira

UNESPAR-Universidade Estadual do Paraná

Gabeekat@hotmail.com

O estudo orientou-se pelo questionamento como se trabalha com a questão da gordofobia nas escolas municipais de Paranaguá, propondo a reflexão sobre a questão da obesidade infantil e seu estigma, a gordofobia e as possibilidades de seu enfrentamento na escola. A obesidade infantil e a gordofobia, que consiste na aversão ou repúdio a pessoas gordas, precisam ser compreendidas no âmbito escolar, visto suas consequências devastadoras na autoestima, autoconfiança, saúde e qualidade de vida da criança obesa, bem como, no seu desenvolvimento escolar e integral. A gordofobia é um estigma social, vindo de uma construção cultural da desvalorização do corpo gordo, visto como anormal, feio ou desleixado. “[...] o estigma, portanto, é uma forma de controle social, no qual existe uma seleção de acordo com princípios morais, religiosos, institucionais, políticos, culturais e comerciais, padronizando o que é adequado ou não em nossa sociedade”. (Jimenez-Jimenez, 2018). Por outro lado, o estudo teve também a preocupação em desvelar como as escolas compreendem o programa governamental denominado: crescer saudável, que consiste, justamente, em um programa para se opor ao crescente número de crianças obesas no país. O Programa Crescer Saudável, criado em 2017, estabelece, no âmbito do Programa Saúde na Escola, um conjunto de ações a serem implementadas com o objetivo de contribuir para o enfrentamento da obesidade infantil, por meio de ações a serem realizadas no âmbito do Programa Saúde na Escola (PSE), para as crianças matriculadas na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Ensino Fundamental I. (BRASIL, 2021). No Litoral do Paraná, das 223 escolas existentes na região, cerca de 64,13% são pactuadas no PSE (BRASIL, 2022). O estudo teve como objetivos: conhecer como o tema gordofobia é tratado nas Escolas Municipais d do Litoral do Paraná, levantar a realidade nas escolas municipais do Litoral e conhecer como os professores compreendem o programa de enfrentamento da obesidade infantil: o Programa Crescer Saudável. Metodologicamente pode-se classificar o estudo como descritivo e exploratório, realizado com professores das Escolas

Públicas de Paranaguá no ano de 2022. Participaram voluntariamente 24 professores, que responderam à um questionário elaborado no Google Forms e distribuído via link pelo e-mail ou whatsapp. Os resultados foram tratados por meio da estatística descritiva e os resultados dissertativos pela análise do seu conteúdo e pela relevância das colocações. Os resultados mostraram que grande parte dos professores conhecem o tema gordofobia, se preocupam, e já vivenciaram alguma vez o fenômeno em suas salas de aula ou na escola. Também mostra que grande parte dos professores, aproximadamente (79%), não conhecem o Programa Crescer Saudável, que seria uma forma de enfrentamento da obesidade infantil. Desconhecem que a escola, onde trabalham, faz parte do programa. Os resultados mostram também, que os professores que conhecem o programa, enfatizam a importância de algumas das ações do programa, tais como, o incentivo à alimentação saudável e melhoria da qualidade de vida. Como conclusão pode-se dizer que a escola é um local importante para se fazer o enfrentamento da obesidade infantil, no entanto, também é um local importante para o acolhimento, a compreensão e o respeito à criança obesa e a sua inclusão. É condição primária, que se estabeleça um impedimento às atitudes que correspondam à gordofobia e que a criança possa ter sua autoconfiança e autoestima desenvolvidas no ambiente escolar. A obesidade infantil é uma realidade e é de extrema necessidade atuar para a melhoria na qualidade de vida dessas crianças. Deve-se considerar com muita preocupação e atenção que as crianças consideradas acima do peso, vivenciam diariamente estigma e preconceito, internalizando conceitos que diminuem sua autoestima e autoconfiança, fazendo-a crer que não é boa o suficiente, por não alcançar o padrão imposto socialmente, prejudicando, dessa forma, o seu processo de ensino-aprendizagem e seu desenvolvimento. O Programa Crescer Saudável, criado em 2017, estabelece, no âmbito do Programa Saúde na Escola, um conjunto de ações a serem implementadas com o objetivo de contribuir para o enfrentamento da obesidade infantil no país por meio de ações a serem realizadas no âmbito do Programa Saúde na Escola (PSE), para as crianças matriculadas na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Ensino Fundamental I. (BRASIL, 2021) tem uma metodologia baseada na valorização da alimentação saudável e incentivo à atividade física e parece pouco conhecida pelos professores da rede municipal de ensino de Paranaguá. Não foi possível identificar o motivo de alguns professores não conhecerem o programa, se por falta de divulgação nas escolas ou se realmente a escola em que trabalham não participam do programa. No entanto, deve-se enfatizar que a divulgação desses programas no âmbito escolar, devem ser promovidas pelos órgãos gestores.

Referências bibliográficas

- Brasil. (2019). Ministério da Saúde. Atlas da Obesidade Infantil no Brasil. Disponível em <https://aps.saude.gov.br/biblioteca/visualizar/MTQ00A>
- Brasil. (2020). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Promoção da Saúde e da Alimentação Adequada e Saudável. Programa Crescer Saudável. <https://aps.saude.gov.br/ape/promocaosaude/crescersaudavel>.
- Brasil. (2021). Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria GM/MS Nº 1.320, DE 22 DE JUNHO DE 2021 Define os municípios com adesão ao Programa Saúde na Escola e ao Crescer Saudável para o ciclo 2021/2022. <https://brasilsus.com.br/index.php/pdf/portaria-gm-ms-no-1-320/>
- Brasil. Ministério da Saúde. Programa Saúde nas Escola.
- Jimenez-Jimenez, M. L. (2018). Gordofobia Médica: A reprodução do Estigma Social. (Blog/ Facebook). <https://www.todasfridas.com.br/2018/07/23/gordofobia-medica-a-re-producao-do-estigma-social/>

Ensaio

Formação continuada e atendimento educacional especializado: contribuições do index para a inclusão

Thiago Falcão Solon

Universidade Estadual Do Ceará

thiago22falcao@gmail.com

Francisca Geny Lustosa

Universidade Estadual Do Ceará

franciscageny@yahoo.com.br

O atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da Educação Especial no Brasil, configura-se como apoio para o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (QUEIROZ, 2017). Assim sendo, este estudo objetiva refletir as contribuições do material Index para a Inclusão no contexto da formação continuada de professores do AEE. A pesquisa, em formato de ensaio teórico, discute as possibilidades de contribuições do documento, incorporado em propostas educacionais de muitos países. O estudo ancora-se na abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2011), a abordagem qualitativa responde a questões quase sempre complexas e se ocupa, dentro das ciências sociais, de um campo da realidade que não pode ser quantificado. Apoiada nessa perspectiva, a pesquisa parte de referenciais teóricos que subsidiam a discussão acerca das contribuições do Index para a formação continuada no AEE, como Booth & Ainscow (2012), Queiroz (2017), Santos et al. (2018), dentre outros. As análises se deram mediante a leitura do documento e de artigos científicos, destacando conceitos e elementos chaves a respeito da organização de uma escola inclusiva, bem como seus atravessamentos com a formação continuada para docentes do AEE.

Com a publicação do material Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (BOOTH; AINSCOW, 2012), um outro olhar foi dado acerca de como promover ambientes escolares inclusivos, acolhedores e participativos para todos. Baseados no documento, Santos et al. (2018) afirmam que inclusão em educação refere-se a um direito humano com vistas ao apoio à aprendizagem e à participação de todos os estudantes na escola, dispondo de serviços e recursos que minimizem as barreiras na escola. Nessa concepção, inclusão e exclusão são vistas como processos

complexos de aumento ou redução da participação de alunos do currículo, das culturas, das comunidades locais e das escolas, sendo necessária a criação de oportunidades que envolvam a todos e minimizem barreiras à aprendizagem e à participação, com a promoção de valores inclusivos.

Nessa perspectiva, Booth & Ainscow (2012) concebem inclusão em educação a partir de três dimensões fundamentais, a saber: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas. A dimensão de culturas inclusivas significa a construção de comunidades estimulantes, seguras, acolhedoras, colaboradoras, em que todos os alunos são valorizados da mesma forma, respondendo à diversidade. Nesse sentido, as políticas inclusivas surgem como forma de garantir que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos, produzindo a participação de crianças e professores, e favorece quanto ao suporte nas atividades de responderem à diversidade. Por fim, práticas inclusivas referem-se a desenvolver o que se ensina e o que se aprende, e como se ensina e se aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2012).

Com base no que propunham os autores, a formação continuada do professor do AEE deve proporcionar a ele o repensar de seu papel social e histórico, ou seja, assumindo seu dever na construção de uma escola inclusiva e na redução de práticas excludentes em educação. Ao se perceber como importante nesse processo, dentro de um ambiente colaborativo, os conhecimentos e saberes adquiridos irão contribuir na afirmação do docente do AEE como um sujeito ativo e coparticipante em um sistema amplo a favor da inclusão de todos. Simultaneamente, a formação também deve auxiliar o professor do AEE na construção de um ambiente de acolhimento às diferenças, desde a dimensão micro das práticas à dimensão macro das culturas inclusivas.

A partir da leitura do Index e dos pressupostos de seus formuladores, vemos que muitas são as contribuições do documento para a formação continuada no AEE. Em especial, por situar o professor desse serviço como um coparticipante no processo e não o único responsável pela inclusão de estudantes com deficiência, um entendimento ainda frequente nas escolas. Também permite ao docente do AEE melhor direcionar sua formação, buscando por vivências e situações que venham a contribuir com seu papel social. Por fim, a formação continuada para o AEE, sobretudo, pode rever os conhecimentos e saberes ofertados aos professores, ainda focalizados no estudo das deficiências e baseados num modelo instrumentalizado de formação, não proporcionando a reflexão e a colaboração entre todos.

Referências bibliográficas

- Booth, T.; Ainscow, M. (2012). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. S. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30º ed. Vozes.
- Queiroz, J. G. B. de. A. (2017). *Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus*. Dissertação [Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus.
- Santos, M. P. dos et al. (2018). Desenvolvendo o Index para a inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em educação. *Percurso acadêmico, Barreiro*, 7, 14.

Pesquisa

O desafio da inclusão educacional no ensino superior: a contribuição do "Núcleo de Acessibilidade e Inclusão" da Universidade Estadual da Paraíba para a acessibilidade, permanência e formação da pessoa com deficiência - NAI/CEDUC/UEPB

Cristiane Maria Nepomuceno

Universidade Estadual da Paraíba

crisnepomuceno2016@gmail.com

Dentre os inúmeros desafios postos à educação superior na atualidade está o processo de inclusão, formação e permanência das pessoas com deficiência. Por tratar-se de um processo de educação e ensino-aprendizagem desafiador, requer mudanças em diversos níveis: da elaboração/adoção de políticas institucionais as reformas estruturais, passando pela formação docente a adoção de recursos, materiais, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas (específicas) – não esquecendo das ações que promovam mudanças atitudinais e de combate as práticas preconceituosas e discriminatórias direcionadas as pessoas com deficiência que contribuem para a exclusão. Portanto, o desafio maior não é “receber/inserir” as pessoas com deficiência, mas sim proporcionar as mesmas condições de acessibilidade e a permanência na universidade que assegurem a inclusão e a formação qualitativa.

Leis garantindo o direito à educação da pessoa com deficiência em “igualdade de condições de acesso e permanência” existem em profusão. A partir da segunda metade do século XX, começam a ganhar espaço inúmeros movimentos sociais em distintos países que pleiteavam reconhecimento e igualdade de direitos, dentre estes estavam o direito de tratamento igual e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no sistema padrão de ensino em condições educacionais satisfatórias e equânimes para todos/as os/as educandos/as que apresentassem diferenças em relação ao padrão cultural hegemônico. A partir de meados dos anos de 1980, diversos países passam a compactuar políticas e ações definidas em acordos internacionais, dentre estas inúmeras leis e diretrizes do Marco Regulatório internacional estão a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas

com Deficiência (Decreto nº 3.956/2001), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).

No entanto, passados tantas décadas ainda continuamos discutindo a mesma questão: como fazer para tornar nossos espaços educacionais “lugar” que possibilite a formação de todas as pessoas, independente – e considerando – (d)as suas diferenças? Cientes que, em se tratando de uma sociedade excludente, tornar os espaços educacionais em instâncias de discussão acerca dos direitos sociais e humanos não constitui tarefa fácil. É nesse caminho que a questão problema desta pesquisa se constitui: pensar os mecanismos (políticas, órgãos/espços pedagógicos, ações e práticas) que promovam a igualdade de condições para o acesso e a permanência no espaço educacional, em específico, a universidade. Outro aspecto relevante e de fundamental importância a ser pensado diz respeito à formação docente. Como a configuração de inclusão que nossos/as graduandos/as vivenciam ao longo das suas formações viabilizam a compreensão do projeto de educação inclusiva. Nos últimos anos temos observado o crescente número de situações de enfrentamento, manifestações de preconceito, intolerância e negação de direitos. Tais situações e dificuldades de relacionar-se com as diferenças também se revelam e se fazem presentes na educação (universidades e escolas), cada vez mais observamos a dificuldade de professores/as, estudantes, gestores/as, coordenadores/as, servidores/as técnicos e famílias em conviverem respeitosamente com a diversidade humana.

Desafiados/as estamos a aprender como fazer para conviver respeitosamente com as diferenças humanas e as distintas de formas de ser. Assim, pensar estratégias de como enfrentarmos o cotidiano desafio de colocar em prática uma proposta educacional e curricular de atenção às diferenças, ancorada no reconhecimento da diversidade humana e sempre atento as diferenças – condição *sine qua non* para a formação de todas as pessoas e para o desenvolvimento da capacidade de convivência com o outro. Esta, portanto, é uma proposta investigativa necessária, evidenciada pela necessidade de contribuir criticamente para o conhecimento de um projeto de educação que se estender a todas as esferas constitutivas da sociedade. Ainda porque é uma proposta que envolve pensar sobre elaborações e decisões políticas e educacionais na nossa instituição (UEPB) que repercute no desenvolvimento social. Pensarmos também as possibilidades de mudança paradigmática na atuação docente merecem ser problematizada, socializada e discutida de modo amplo.

E em nossa pesquisa constatamos que as atividades desenvolvidas no NAI são pedagogicamente exitosas. Então, divulgar estes resultados poderá abrir caminhos para a compreensão das estratégias pedagógicas para tratar as demandas da educação para um novo tempo: promoção da igualdade, garantia de direitos e justiça social. Também relevante discutir o ingresso da pessoa com deficiência no contexto ensino superior, sua permanência e uma efetiva política de acessibilidade.

Referências bibliográficas

- Andrade, A. C. S. e Garção, J. A. S. *As tecnologias: auxílio ao processo de ensino/aprendizagem*. <http://www.edapeci-ufs.net/ANAIS/04/025JOSEALDON2.pdf>
- BRASIL/Instituto Muito Especial. (2010). *Módulo: Tecnologia Assistiva*. Secretária de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social e Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Galvão Filho, T. A. (2009). A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In G. J. C. Machado, M. N. Sobral (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade* (pp. 207-235). Redes Editora.
- Martins, L. A. R. (2001). *Parecer referente à resolução CEB/CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (análise).
- MEC/SEESP. (1998). *Formação de professores para educação inclusiva integradora*. MEC, SEESP – Secretaria de Educação Especial.

Pesquisa

Formação de professores e educação inclusiva: um desafio em permanente discussão

Thiago Falcão Solon

Universidade Estadual Do Ceará

thiago22falcao@gmail.com

Desde a realização de conferências internacionais na década de 1990, o paradigma da educação inclusiva veio sendo incorporado em propostas educacionais pelo mundo, com uma ideia na qual todos os estudantes têm o mesmo direito à educação (Mantoan, 2006). O estudo tem por objetivo investigar relatos de professores do ensino comum sobre as suas formações docentes e a relação com a perspectiva da educação inclusiva, partindo da realidade de Caucaia, Ceará.

A pesquisa, de natureza empírica, debruça-se sobre as percepções, reflexões e experiências de professores do referido município sobre formação docente e a inclusão de estudantes com deficiência, tecendo considerações quanto ao desafio ainda observado de interlocução entre esses dois aspectos.

O estudo ancora-se na abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2011), a abordagem qualitativa responde a questões quase sempre complexas e se ocupa, dentro das ciências sociais, de um campo da realidade que não pode ser quantificado. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa se deu com duas professoras do ensino comum atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia (CE), utilizando-se do instrumento da entrevista semiestruturada. Esse recurso, segundo Gil (2008), caracteriza-se pelo diálogo aberto entre entrevistador e entrevistando, sendo norteado por uma determinada pauta ou assunto. A entrevista com as professoras, identificadas como P1 e P2, ocorreu em 2022, trazendo como pautas as suas formações e atuações docentes, a experiência com a inclusão de estudantes com deficiência, bem como os desafios encontrados.

O estudo ancora-se na abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2011), a abordagem qualitativa responde a questões quase sempre complexas e se ocupa, dentro das ciências sociais, de um campo da realidade que não pode ser quantificado. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa se deu com duas professoras do ensino comum atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia (CE), utilizando-se do instrumento da entrevista semies-

truturada. Esse recurso, segundo Gil (2008), caracteriza-se pelo diálogo aberto entre entrevistador e entrevistando, sendo norteado por uma determinada pauta ou assunto. A entrevista com as professoras, identificadas como P1 e P2, ocorreu em 2022, trazendo como pautas as suas formações e atuações docentes, a experiência com a inclusão de estudantes com deficiência, bem como os desafios encontrados.

Nessa perspectiva, ao nos debruçarmos sobre a formação e as implicações para a atuação docente, P1 assevera: “Mesmo que eu tivesse formação, do jeito que as coisas estão, é impossível dar atenção aos alunos com deficiência, cada sala que eu ensino tem 35 alunos no mínimo, e eles precisam que a gente esteja por perto observando, acompanhando, senão não adianta”. Para Mendonça e Silva (2015), a operacionalização da educação inclusiva nas escolas ainda se depara com diversas barreiras, como a sobrecarga de trabalho dos docentes, salas de aula numerosas e a falta de apoio institucional. Considerando esses desafios, concordamos com a docente que somente a formação não é capaz de solucionar as problemáticas dos sistemas educacionais em contexto de inclusão, sendo necessárias ações que possam dar condições ao docente no trabalho com estudantes com deficiência e com os demais alunos.

Por fim, trazemos a percepção de P2 acerca de todo o contexto de inclusão e de formação, ela destaca: “Assim, eu até concordo com a inclusão sabe, mas eu acho que nem todo aluno tem condição de estar em sala de aula com os outros, acho que não estamos preparados para isso”. A partir desse relato, vemos que a professora não problematiza somente sua formação, mas a relevância ou não da inclusão escolar. Entendemos que esse paradigma, não obstante seus desafios, rompe com a marca histórica de segregação e integração de estudantes com deficiência, participando ou não dos espaços se reunissem condições para tal. Precisamos superar essa compreensão, acreditando que todos os estudantes têm o mesmo direito de aprenderem e desenvolverem-se em iguais condições, não sendo a deficiência o critério principal. O foco deve estar nas potencialidades dos alunos e na diversificação de estratégias, promovendo assim um ensino de fato inclusivo. Com base na realização do estudo, percebemos que embora o paradigma da educação inclusiva não seja mais considerado uma novidade, a dificuldade na promoção de uma formação de professores aliada a esse objetivo ainda é um desafio permanente. Os cursos de licenciatura precisam assumir em seus currículos a inclusão como um de seus objetivos, em conformidade com as exigências atuais e o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas. Para além disso, a resistência de muitos professores para com a inclusão se faz notória, o que independe de uma formação docente qualificada, responsável, mas sim de um novo olhar do professor sobre ensino, aprendizagem e diversidade no ambiente escolar.

Referências bibliográficas

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. Atlas.
- Grassi, T. M. (2018). *A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?* Moderna.
- Mendonça, F. L. de R.; Silva, D. N. H. (2015). A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 508-526.
- Minayo, M. C. S. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.

Experiência

Ações Pedagógicas Baseadas No Desenho Universal Para A Aprendizagem No Município De Caucaia

Bruna Soares

Universidad Nacional de Rosario

brunaisabelb@gmail.com

Fabíola Matos

Faculdade Ibra de Brasília

Desde o surgimento do conceito de escolas inclusivas no Brasil, muitas foram as mudanças ocorridas relacionadas a legislação e as práticas e metodológicas inclusivas em nosso município. Advindo das inúmeras mudanças os docentes precisaram adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos a fim de criar estratégias para que todos os alunos possuíssem plena participação no processo educacional. O processo de inclusão não pode mais ficar restrito a discussões teóricas: é uma condição para a garantia efetiva dos direitos fundamentais à educação e ao exercício pleno de cidadania de todo brasileiro. Neste contexto instituições e o sistema educacional como um todo, deve promover adaptações de cunho pedagógico, voltadas para os objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, avaliação que supram as necessidades educacionais dos alunos e adaptações de acessibilidade realizando modificações no ambiente físico, no material, no mobiliário e na aquisição de recursos específicos, fornecendo ainda a formação continuada dos docentes que atuam na educação especial no ensino regular e especializado. Neste sentido a escola precisa desconstruir o conceito de conteudista e pensar em adequações de modo que atenda a todos com equidade. Surge assim, o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem), sendo antes utilizado na arquitetura e agora trazido para o contexto escolar. No que diz respeito a essa temática podemos destacar o fato de professores planejarem aulas inclusivas com o intuito da ampla participação e desenvolvimento de todos os seus discentes. A partir dessa metodologia, o professor desenvolve suas aulas em uma perspectiva de inclusão plena de toda a sala de aula regular, ou seja, todos os alunos participam ativamente do processo educacional. O objetivo deste artigo é relatar uma experiência de prática docente, com o intuito de oportunizar aos professores da área pedagogia a reflexão sobre a utilização da aula compartilhada entre professora da sala de aula regular, da sala de AEE

(Atendimento Educacional Especializado) e formadora no Município de Caucaia-Ceará na perspectiva do DUA. Quanto a abordagem a pesquisa é do tipo qualitativa, quanto à natureza, classifica-se como pesquisa aplicada. Em relação aos procedimentos, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com a participação efetiva dos alunos no processo educativo, da formadora e das professoras de AEE e da sala regular. Nos meses de Maio e Junho do ano de 2022 a proposta da formação continuada para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) fora de apresentar a temática DUA e demonstrar como flexibilidade nas estratégias pedagógicas podem envolver os alunos nas situações de aprendizagem. Gerando uma nova forma de apresentar as informações e uma perspectiva de avaliar os alunos, permitindo que evidenciem as competências e os conhecimentos adquiridos de diferentes formas. Após a formação tivemos a oportunidade de colocar em prática a temática juntamente com o professor da sala regular. A sequência didática desenvolvida foi aplicada em duas turmas de 2º e 4º anos com alunos incluídos. A organização das aulas foi pensada no objetivo geral desta pesquisa, que é, desconstruir a prática docente e desenvolver nos alunos um ativismo sociocientífico, possibilitando que questionem e reflitam como cidadãos críticos referentes aos problemas sociais que nos cercam. Após a aplicação da sequência didática foi possível perceber um maior engajamento e participação dos alunos, diferentemente do que acontece nas aulas totalmente expositivas e assim obter resultados valiosos tais como: a aprendizagem teve um cunho mais lúdico, os alunos promoveram a inclusão de colegas com deficiência e ainda o professor da sala comum pode conhecer melhor a organização de atividades pedagógicas baseadas nos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Desta forma reitera-se a importância de uma fundamentação teórica e prática que permeie as discussões nos espaços constitutivos da formação inicial e continuada dos professores envolvidos na educação inclusiva, ou seja, professores da sala comum e professores do Atendimento Educacional Especializado. Levando em consideração que a fundamentação teórica jamais deve estar dissociada do saber experiencial dos professores de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro fato relevante neste estudo é que a formação docente é um dos aspectos a serem aprimorados e alicerçados na e para a humanização. Tais pressupostos inclusivos e humanizadores são a base para compreender que, prática pedagógica, deve atender às prerrogativas legais e teóricas para a inclusão educacional e, conseqüentemente, exigir preparação para esse contexto. Com esse relato acreditamos que este estudo oferece uma contribuição para o movimento de inclusão educacional, no que tange ao planejamento docente compartilhado, que integre e articule a busca em assegurar a equidade e não somente ao acesso à educação, mas sim à aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In Osmar Fávero, et al (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. UNESCO.
- Barbier, R. (2002). A pesquisa-ação. Plano.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participacion en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dias, M.C. (2010). *Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-161739/publico/MARILIA_COSTA_DIAS.pdf

Ensaio

Inclusão escolar: um olhar inclusivo para estudantes com dislexia o papel da escola e da família

Andresa Silvestre de Sousa

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

andresasilvestre05@gmail.com

Disneylândia Maria Ribeiro

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

disneylandiaribeiro@uern.br

O ensaio acadêmico discorre sobre o processo de escolarização dos alunos com dislexia e aborda a importância da escola e da família caminharem juntas com um olhar inclusivo e uma comunicação efetiva que ajude os alunos com dislexia a enfrentar todos os desafios emergentes no ambiente escolar. Os sujeitos com dislexia, em geral, têm dificuldades com a leitura e a escrita, o que os coloca numa posição muito desconfortável no ambiente escolar e, normalmente sofrem discriminação o que leva à resistência em frequentar a escola. De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (IDA), a dislexia é definida como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ABD, 2016). A dislexia é compreendida como um transtorno de aprendizagem que afeta a leitura, de origem neurobiológica, que não é explicada por questões intelectuais ou sensoriais; caracterizada pela dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, fluência, interpretação e as habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão comprometidas, o que acarreta prejuízos para a aprendizagem dos alunos, e quando esta não é diagnosticada e tratada precocemente, pode tornar-se fator de exclusão, implicando em frustrações e evasão escolar. Nos últimos anos, a discussão em torno dos processos escolares de estudantes com deficiência e com outras necessidades educacionais específicas ganhou centralidade ao ser pensada a inclusão escolar desses educandos que por muito tempo frequentaram, prioritariamente, às instituições especializadas. Atualmente, o movimento de professores, de pesquisa-

dores e da família tem sido para que eles tenham acesso à escola comum e que sua escolarização ocorra nesse espaço destinado à educação de todos. Nesse contexto, é primordial esclarecer que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Outrossim, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola inclusiva. Para Franco (2017) “o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação, das mediações entre sociedade e sala de aula”. O educador ao realizar sua prática pedagógica, está sempre dialogando com o que realiza, como realiza e como deve executar. Para Franco (2017) “esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades é o que faz da prática, uma prática pedagógica”. Diante o exposto, a inclusão escolar dos estudantes com dislexia ocorre quando houver a superação dos entraves da inclusão que acontece pela mediação do professor através do olhar inclusivo, da empatia e da intervenção efetiva, pois estes fatores apresentados mudaram a perspectiva da história de vida dos educandos com dislexia. Muszkat e Rizzutti (2012, p. 94), elucidam ainda que “se a criança com dislexia não pode aprender do jeito que ensinamos, temos que ensinar do jeito que ela aprende”. Sendo assim, entendemos que crianças com dislexia precisam ser compreendidas, motivadas e apoiadas por seus familiares e a escola, com a finalidade de alcançarem seu pleno desenvolvimento em um ambiente inclusivo. De acordo com Ribeiro (2014, p, 8) “a inclusão escolar de alunos(as) com dislexia não depende apenas da boa prática ou da formação do(a) professor(a), mas da colaboração e de atitudes positivas de toda a comunidade escolar”. Nessa perspectiva, ensinar exige que os educadores sejam profissionais comprometidos, éticos, criativos e reflexivos, que tenham capacidade para criar possibilidades para a construção de saberes, tendo por finalidade adquirir conhecimentos para melhorar sua prática educativa, e por conseguinte, que o ambiente escolar seja inclusivo onde a diversidade seja respeitada e a aprendizagem dos educandos com dislexia seja garantida. Os desafios que permeiam os processos de identificação/diagnóstico e intervenção educacional no campo da dislexia compreendemos a importância do diagnóstico precoce dos alunos com dislexia para que os professores possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e realizarem a mediação baseada na inclusão desses alunos, e que as dificuldades com a leitura e a escrita sejam sanadas e o processo de ensino aprendizagem aconteça sem frustração, sem sofrimento, que os alunos com dislexia não sofram qualquer tipo de violência verbal ou psicológica. Nesta direção, entendemos que a dislexia existe e está presente nas salas de aula, necessitando que a comunidade escolar não ignore este transtorno e se aproprie de conhecimentos para incluir esses alunos no ambiente escolar.

Referências bibliográficas

- Franco, M. A. S. (2017). Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. *Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 21(n. esp. 02), 964-978.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2022). *A escola que queremos para todos*. CRV
- Muszkat, M., Rizzutti, S. (2012). *O professor e a dislexia*. Cortez.
- Ribeiro, D. M. (2014). A atuação docente e a inclusão escolar de crianças com dislexia: diagnóstico, reflexões e apontamentos. *Anais do VI Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED.2014*.
- Sousa, A. S.(2023). *Um olhar inclusivo para os estudantes com dislexia: reffexão fundamentada em revisão de literatura*. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio Grande do NorteUERN.

Experiência

Mundos imaginários: quadrinhos como ferramenta para a expressão criativa e inclusão

Raquel Batista de Oliveira Campos

Universidade Federal de Roraima

raquelboceduc@gmail.com

Soraya de Araújo Feitosa

Universidade Federal de Roraima

soraya.feitosa@ufrr.br

O relato destaca uma sequência de atividades com Histórias em Quadrinhos (HQs) realizada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Durante as atividades, os estudantes foram incentivados a explorar o gênero textual das HQs e depois instigados a criar sua própria história promovendo a expressão artística e criativa. Surpreendendo a todos, um aluno autista demonstrou uma imaginação única ao criar uma HQ inovadora, abordando a inclusão e a representação de super-heróis sendo Pessoas com Deficiência (PCD's) com incríveis poderes. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Área de Linguagens, as atividades humanas se dão em práticas sociais que são mediadas por diferentes linguagens, essas práticas permitem que as pessoas interajam com os outros e consigo enquanto se constituem como sujeitos sociais (BRASIL, 2018). No entanto, pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) geralmente apresentam dificuldades em ações que envolvem práticas sociais de interação. De acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), o número de diagnósticos vem aumentando progressivamente ao longo dos anos. Em dados mais recentes divulgados pelo CDC, 1 a cada 36 crianças de 8 anos são identificadas com TEA. Ao observar essas características juntamente com as propostas elencadas pela BNCC, no processo de inclusão do aluno autista em salas regulares de ensino essas particularidades podem se apresentar como impasses para uma inserção efetiva. Ademais, inúmeros são os relatos de professores que sentem dificuldades para fazer de suas ações docentes práticas inclusivas frente aos desafios que se apresentam em relação ao TEA e as propostas de ensino. (Camargo, 2020). Ao vivenciar na sala regular do Ensino Fundamental, numa turma de 27 alunos sendo um deles diagnosticado com autismo, observamos a necessidade de fazer com que nossa prática promovesse mais autonomia, socialização, pensamento crítico, desenvolvimento da oralidade e do

processo criativo de todos os educandos e, especialmente, do discente com o laudo de TEA. Apesar de apresentar características referenciadas no DSM-5 como: dificuldades de interação, contato proximal e visual e até mesmo na área de linguagens em interpretação textual, observamos sua potencialidade de expressão não verbal por meio de desenhos. Percebemos que além de gostar muito de desenhar, suas artes permitiam que ele pudesse explorar melhor o processo criativo e compartilhar suas ideias com os demais colegas. Seguindo o que é proposto nos conteúdos programáticos de Linguagens para o 4º ano, como práticas de Linguagem a serem desenvolvidas no campo da vida cotidiana fizemos a propostas das histórias em quadrinhos para a turma. A BNCC apresenta habilidades referentes a esse gênero textual: construir o sentido da História em Quadrinhos relacionando imagens e palavras, ler de forma autônoma e compreender esse e outros gêneros, experimentar diferentes formas de expressão artística, como desenho e quadrinhos, dessa forma, ao inserir esse gênero, além de apresentar características, explicar as origens e explorar as linguagens verbais e não-verbais, viu-se a oportunidade de transformar e consolidar o conhecimento adquirido convertendo-o em HQs desenvolvidas pelos próprios alunos, com personagens, desenhos, balões e falas conforme o que haviam estudado. Cada discente desenvolveu sua história de forma livre e espontânea. O aluno em questão foi orientado de forma mais proximal, principalmente para explicar sobre o sentido figurado comumente presente nesse gênero, pois geralmente pessoas com TEA apresentam dificuldades na compreensão de frases, bordões ou qualquer texto com sentidos conotativos e sendo essa uma dificuldade do discente, foram feitas várias leituras e interpretações, ficando como proposta a construção do quadrinho com tema livre. Nakamura, Voltolini e Bertoloto (2020) corroboram com Vergueiro (2004) ao defender que as HQs apresentam como vantagens a interação contínua entre as linguagens verbal e não verbal e que isso possibilita em tempo real a compreensão da mensagem em sua plenitude e, conseqüentemente, a comunicação rápida entre o autor da HQ e o leitor. Nesse sentido, ao apresentar sua produção o aluno surpreendeu a todos com o quadrinho intitulado A magia da imaginação. O quadrinho foi composto por 3 personagens: André, o menino super-herói; Andressa, uma menina com deficiência visual; e Daniel, um menino portador de deficiência física. Ambos estavam na escola e a menina Andressa estava triste por não poder enxergar as flores e foi amparada pelo colega Daniel, foi então que apareceu André, o Super-herói que resolveu o problema com magia: deu à Andressa um óculos mágico e ao Daniel uma capa para voar. A exposição discente evidenciou sua criatividade na produção de HQs, além da capacidade de tratar temas necessários na escola, como Pessoas com Deficiência e inclusão. Também foi percebida o desenvolvimento de habilidades de interação ao falar em público.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*–BNCC.
- Camargo, S. P. H. et al. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. *Educação em Revista*, 36, e214220. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Nakamura, L. O. O., Voltolini, A. G. M., F.; Bertoloto, J. S. (2020). O uso de histórias em quadrinhos no ensino: teoria, prática e BNCC. *Revista Educação Pública*, 20(29). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/o-uso-de-historias-em-quadrinhos-no-ensino-teoria-pratica-e-bncc>
- Vergueiro, W. (2004). Uso das HQs no ensino. In A. Rama, W. Vergueiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. Contexto.

Ensaio

A perspectiva do desenho universal para a aprendizagem na formação de professores

Francisco Xavier de Carvalho Rufino

Escola Municipal José Neri de Oliveira

franciscarvalhoprof@gmail.com

Alzira Maria Câmara Amado de Oliveira

Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN

alziracmara@yahoo.com.br

Disneylandia Maria Ribeiro

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

disneylandiaribeiro@uern.br

As pessoas com deficiência durante muito tempo sofreram um processo de exclusão, não somente dos espaços sociais em virtude da pouca acessibilidade que os ambientes naturais ou artificiais criavam, mas também de todo um processo discriminatório que o olhar limitante de quem as julgara incapazes o impossibilitou de se desenvolver enquanto ser humano com múltiplas habilidades a serem estimuladas e potencializadas. A escola, historicamente, baseou-se lógica de linearidade, em uma homogeneidade de ritmos e de superação de fases de desenvolvimento, tal concepção desconsiderava as habilidades, competências, limitações e a própria individualidade de cada ser (Lustosa; Figueiredo, 2021). Desse modo, pensar a educação levando essas considerações como ponto de partida para o fazer pedagógico é possibilitar as condições necessárias para o estabelecimento de um ensino em que todos possam ter oportunidade equânimes de aprendizagem utilizando os espaços escolares e não escolares, as diversas ferramentas e recursos digitais disponíveis que apoiem professores e alunos nessa caminhada. Partindo dessa premissa, por meio das leituras e pesquisas no cerne da democratização da educação, educação inclusiva, educação especial entre outros assuntos de extrema importância para a sociedade, nosso ensaio tem como escopo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que tem como objetivo promover a inclusão e a acessibilidade para todos os estudantes tornando-se um princípio essencial para garantir a equidade e a qualidade educacional. Intencionamos refletir sobre o DUA em interface com a formação de professores e as práticas pedagógicas de atenção às diferenças na escola. As Diretrizes do DUA pretendem ser uma expressão de referência geral para o desenvolvimento de práticas e currículos (objetivos, métodos,

materiais e avaliações) capazes de minimizar barreiras e otimizar os níveis de desafios e ajudas (Ribeiro; Amato, 2018; Muzzio; Cassano, Góes, 2022). Nesse sentido, a formação dos professores na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem pedagógica que visa atender às necessidades de diversos alunos. Assim, acreditamos que os educadores precisam ter acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional que os ajudem a aprofundar sua compreensão do DUA e aplicá-lo de maneira significativa em suas salas de aula. Conforme sabemos, a formação constante dos professores é uma etapa supra importante no desenvolvimento da educação em todos os níveis. Apenas profissionais bem-preparados estarão em condições de atender a necessidades de aprendizagem que esse novo perfil de aluno no mundo globalizado exige. O volume de informações que essa nova era proporciona diariamente não permite mais que o professor esteja apenas com caneta e apagador em mãos, mas que esteja em constante reflexão sobre novos modos de ensinar e aprender. A tecnologização da educação é uma realidade e ninguém pode negar o fato de que essa é uma grande aliada na criação e desenvolvimento de recursos e metodologias de ensino no campo da educação inclusiva e especial. Desse modo, os profissionais da educação precisam estar cientes do seu papel de desbravadores e mediadores desse processo. Para que haja educação de qualidade para todos é necessário para além da tecnologia, um alinhamento entre o fazer pedagógico e a capacitação profissional de forma que possa atender e incluir todas as pessoas. Nos inspiramos em Zerbato e Mendes (2018) na defesa de que o DUA oportuniza na prática pedagógica o desenvolvimento de estratégias cada vez mais flexíveis e personalizadas levando em consideração a diversidade presente em cada sala de aula, os estilos de aprendizagem, interesses, motivações e a individualidade do aluno possibilitando maior envolvimento do aluno com o objeto do conhecimento. O DUA se configura como conteúdo ético-pedagógico imprescindível à formação de professores. Somente através desse conhecimento e de um olhar sensível para cada estudante, será possível proporcionar um ambiente de interação e troca de saberes, respeitando a cultura e o meio social de cada um. Para isso, professores precisam passar pela formação continuada com o fito de promover essa concepção proposta pelo DUA, proporcionando uma mudança significativa nos métodos e na criação de currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o primeiro momento. Desse modo, espera-se que a reflexão apresentada nesse ensaio seja apenas o despertar para uma discussão mais aprofundada sobre como a formação de professores na perspectiva do DUA torna possível o repensar pedagógico na direção da produção de um ambiente cada vez mais acolhedor, customizado, imersivo, acessível, inclusivo e ajustado às motivações não somente das propostas de ensino e currículo, mas, principalmente, às capacidades de aprendizagem dos estudantes, que terão acesso às mais variadas metodologias e recursos para que suas potencialidades sejam atingidas.

Referências bibliográficas

- Lustosa, F. G.; Figueredo, R. V. (2021). *Inclusão, o olhar que ensina! a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças*. Imprensa Universitária. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/61678>
- Muzzio, A. L.; Cassano, A. R.; Góes, A. R. T. (2022). Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de Matemática no Paraná. *Linhas Críticas*, 28, 1-16. <https://doi.org/10.26512/lc28202245296>
- Ribeiro, G. R. P. S.; Amato, C. A. H. (2018). Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv*, 18(2), 125-151. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-03072018000200008

Pesquisa

Uma análise da linguagem acerca da inclusão/exclusão de pessoas com deficiência

Rogers Alexander Boff

Universidade Feevale

rogers.boff@gmail.com

Rosemari Lorenz Martins

Universidade Feevale

rosel@feevale.br

Valéria Koch Barbosa

Universidade Feevale

valeriakb@feevale.br

Por muitos anos, a deficiência esteve imbricada em um viés de negatividade, ou seja, sob um olhar de menor valor social e atrelada a um sentimento de descarte. Isso porque, outrora, a pessoa com deficiência era considerada um sujeito incapaz de levar uma vida independente, pois se acreditava que, em decorrência de algumas limitações – físicas, mentais entre outras –, esse sujeito dependia permanentemente de sua família e/ou do Estado (Ferraz & Leite, 2015). Foi a partir do movimento de inclusão social, originado na metade dos anos 1980 em países mais desenvolvidos e nos demais países somente no século XXI, principalmente nos dez primeiros anos, que se começou a construir uma sociedade de igualdade e equidade para todas as pessoas, com base em novos princípios, como: a celebração das diferenças; a valorização da diversidade humana; a solidariedade humanitária; a cidadania com qualidade de vida; o direito de pertencer; e a igual importância das minorias. Esses processos de inclusão são oriundos de diferentes fases pelas quais passaram as sociedades e as culturas e ocorreram – e ainda ocorrem – de forma segmentada em cada contingente populacional, conforme se pode perceber na atualidade, em que quase todos os países, incluindo o Brasil, têm presente a exclusão e a segregação de grupos sociais vulneráveis, como o de pessoas com deficiência (Sassaki, 2010). É possível observar que, apesar dos importantes avanços ocorridos ao longo dos séculos, os quais trouxeram consigo novas perspectivas e compreensões em torno das discussões que envolvem as pessoas com deficiência, ainda persiste, no século XXI, uma resistência social quanto ao reconhecimento desses sujeitos, a ponto de terem seus direitos restringidos e até mesmo negados, sendo vítimas de preconceito,

discriminação e exclusão social. Essa repercussão negativa, que atinge todas as esferas da vida das pessoas com deficiência, desde o convívio familiar até as interações no seio social, origina-se, muitas vezes, na linguagem e no discurso, já que é por meio da linguagem que se manifestam tanto o respeito quanto a discriminação relacionada a pessoas com deficiência, quer seja de maneira voluntária ou involuntária (Sassaki, 2002). Isso porque as terminologias não são simples palavras, como algumas pessoas podem pensar, elas são signos que produzem diferentes efeitos de sentido em diversos contextos. E, assim, podem provocar diferentes reações, inclusive, podem trazer à tona um sofrimento que emana das injustiças sociais, como a exclusão social. Isso evidencia o quanto é necessário ultrapassar a barreira da mera afirmação da igualdade e superar o viés assistencialista que muitas vezes se esconde por trás das diversas máscaras da exclusão, impossibilitando a plena inclusão social das pessoas com deficiência e o exercício da cidadania, para que todos possam gozar, no mesmo patamar de igualdade, os direitos de acesso à cidadania. As terminologias relacionadas a pessoas com deficiência comecem a ser gradativamente revistas para reduzir os estigmas, já que os novos tempos passaram a exigir a utilização de outras palavras, ou seja, pode-se lançar mão de palavras existentes na língua falada e escrita, no entanto, passam a assumir novos significados, além da possibilidade de construção de novas palavras para designar conceitos novos (Sassaki, 2002). Mesmo assim, quando se verificam Regimentos de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* de instituições comunitárias de ensino superior do Brasil, ainda se identifica a existência de palavras e expressões de cunho discriminatório que acabam promovendo a exclusão social dessa população. Nesse sentido, este estudo qualitativo, exploratório e de investigação descritiva, ancorado em pesquisa documental, tem como objetivo principal analisar terminologias constantes em Regimentos de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* de instituições comunitárias de ensino superior da região sul do Brasil que podem produzir sentidos de discriminação, os quais podem despotencializar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação. Os dados coletados serão analisados a partir de pressupostos da análise de discurso e, para verificar os efeitos, compreender os significados e os sentidos das terminologias identificadas, utilizar-se-á também a zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (2010) e o conceito de despotencialização de Haag (2015). Resultados parciais indicam que, diferentemente do que se pensava, os documentos analisados até o presente momento (5 Regimentos) não fazem nenhum tipo de referência a pessoas com deficiência. Isso dá a entender que pessoas com deficiência não chegam a esse nível de ensino ou que suas deficiências são invisibilizadas, de modo que se espera que a esses sujeitos seja dado tratamento igual ao dispensado a pessoas sem deficiência em respeito ao Princípio da Igualdade, o qual, por sua vez, remete à necessidade de se contemplar a equidade.

Referências bibliográficas

- Ferraz, C. V., & Leite, G. S. (2015). A proteção jurídica da pessoa com deficiência como uma questão de direitos humanos. In C. V. Ferraz, G. S. Leite (Coord.). *Direito à diversidade* (Parte II, Cap. 1, pp. 93-113). Atlas.
- Haag, C. R. (2015). *Deficiência intelectual (:) por uma perspectiva da linguagem em interação* (Tese de Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Sassaki, R. K. (2002). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 5(24), 6-9.
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Vigotsky, L. S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. WMF Martins Fontes.

Pesquisa

Tessituras e desdobramentos dos estudos de Jean Itard para a educação especial

Afonso Gomes de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

afonso13579@gmail.com

Ana Paula Ferreira de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ferreiraoliveira@alu.uern.br

Disneylandia Maria Ribeiro

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

disneylandiaribeiro@uern.br

Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838) foi um médico francês que ficou conhecido por desenvolver pesquisas pioneiras na área de Educação Especial. Seus contributos estão associados à educação da famosa “criança selvagem” do Aveyron (Banks-Leite; Galvão; 2017). Seus estudos apontam para um atraso no desenvolvimento da criança, causado não por fatores biogenéticos, mas pelo aspecto sociocultural humano. Suas contribuições têm grande influência sobre a compreensão do desenvolvimento humano, uma vez que, através de sua abordagem sobre a educação do menino Victor, estabeleceu bases teóricas para práticas inclusivas que influenciaram diretamente os métodos de ensino para pessoas com deficiência. Assim, temos como objetivo analisar a abordagem utilizada por Jean Itard sobre “Victor do Aveyron”, apontando os desdobramentos sobre a Educação Especial Inclusiva. Além de evidenciar mudanças e contribuições dos acontecimentos históricos decorrentes das preposições do médico pesquisador. A metodologia caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, que consiste em uma investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram “Jean Itard” e “Victor de Aveyron” com recorte temporal do ano 2000 a 2023, buscando investigar a temática em questão. A busca nos permitiu localizar dez (10) trabalhos, sendo sete (7) teses e três (3) dissertações. Os trabalhos em análise apresentam discussões relacionadas as seguintes categorias: (i) relações entre educação, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano; (ii) a abordagem clínica e a abordagem pedagógica da Educação Especial; (iii) Psicose infantil e autismo. No decorrer da história o campo educacional vem apresentando incontáveis

mudanças, sejam elas teóricas ou conceituais, algumas boas outras nem tanto. Pensando nisso, elencamos parâmetros importantes sobre os estudos de Itard em relação ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação e na sociedade. Como sabemos, o processo de inclusão ganha força através da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado devendo ser promovida e incentivada pela família e pela sociedade, visando o desenvolvimento pleno do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania. Entretanto, é importante mensurar, que muitas vezes a sociedade ainda tem dificuldade em perceber as necessidades de inclusão para pessoas com deficiência. Pensando nisso, apontamos Jean Itard como pioneiro ao discutir sobre essa temática, lançando reflexões sobre o processo de reinserção social de Victor. É importante destacar que o contexto histórico do estudo em questão não contribuiu para o entendimento ou aprimoramento das suas teorias, não havia práticas de educação coletiva ou construtiva, sua base era tradicionalista, onde o garoto não teria nada a oferecê-lo, apenas o inverso. Em consonância com Banks-Leite (2017), acreditamos que muitas intervenções de Itard são inapropriadas (frente o contexto atual), entretanto, não podemos esquecer que são fatos decorrentes do final do século XVIII e início do XIX há mais de 200 anos atrás, o projeto científico de educação do “garoto selvagem” pautava-se em ideias e pressupostos de ordem filosófica median-tes os pesquisadores e visões da época. Em relação aos objetivos da pesquisa, podemos citar duas metas fundantes, despertar a sensibilidade nervosa e leva-lo ao uso da fala. Itarde acreditava que as capacidades humanas são produções e construções da vida em sociedade, tudo é constituído através do meio sociocultural em que os indivíduos vivem. Consequentemente, as condições físicas e psicológicas em que Victor foi encontrado são frutos do seu isolamento, onde as “incapacidades” do garoto não decorriam de uma doença, mas de uma condição de privação social (Banks-Leite, 2017). Às convicções sobre a educação do garoto, por vezes, não rendeu resultados significativos, justamente por ainda não haver uma base teórica de discussões a respeito de parâmetros importantes, como por exemplo a questão da afetividade, da ludicidade ou até mesmo da zona proximal de conhecimento. Foi a partir dos pensamentos de Itard que tais parâmetros começaram a ser considerados e vistos como instrumentos fundamentais ao desenvolvimento humano (Galvão; Dantas, 2017). Os registros do autor apontam ainda à complexidade da educação especial, uma vez que, as tendências da época eram pautadas na educação dos sentidos, método esse que não era suficiente para suprir as necessidades do pesquisador ou até mesmo do garoto. Do mesmo modo, é evidente a questão da dificuldade de inclusão dessas crianças em turmas regulares de ensino, pois, precisam de atendimento especializado e necessidades específicas de aprendizagem e isso é apenas uma realidade utópica, até mesmo nos dias atuais.

Referências bibliográficas

- Banks-Leite, L.; Dantas, H. (2017). O selvagem do Aveyron: aspectos históricos e debates para o século XXI. In L. Banks-Leite, I. Galvão, D. Dainez (Orgs.) *O garoto selvagem e o dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos*. Mercado de Letras.
- Banks-Leite, L. (2017). O projeto científico de educação do selvagem do Aveyron: perspectiva histórica e reflexões para o presente. In L. Banks-Leite, I. Galvão, D. Dainez, (Orgs.) *O garoto selvagem e o dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos*. Mercado de Letras.
- Galvão, I.; Dantas, H. (2017). A educação de Victor do Aveyron: do isolamento da floresta ao isolamento em sociedade. In L. Banks-Leite, I. Galvão, D. Dainez, (Orgs.) *O garoto selvagem e o dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos*. Mercado de Letras.

Pesquisa

Formação de professores sob a perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas

Isabel Cristina Arcelino Dias
Universidade Estadual do Ceará
isabel.dias@aluno.uece.br

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação e a prática docente numa perspectiva inclusiva, e busca compreender quais são os desafios e as possibilidades para desenvolver uma prática pedagógica aberta às diferenças. Sua relevância consiste no contributo que pode trazer para pensar e debater a educação inclusiva como perspectiva para um aprendizado significativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ancorada nos referenciais teóricos como Dantas et al. (2022), Oliveira e Santos (2022), e Souza (2018). O artigo “A formação de professores de sala de aula regular e a perspectiva da educação inclusiva”, de Dantas et al. (2022), traz reflexões sobre a formação de professores e a inclusão escolar, questionando de que maneira a formação destes tem contribuído para uma prática docente inclusiva. Buscamos entender como foi o processo educativo dos professores que participaram da pesquisa de Dantas (2022) e averiguar suas atividades pedagógicas relatadas junto aos estudantes com deficiência. Os resultados que apresentam demonstram que os professores culpam a falta de preparo e a formação fragilizada como empecilho para desenvolver uma prática inclusiva; além da questão da formação, há também questões individuais como pouco interesse em pesquisa, falta de posicionamento e de responsabilidade. Conclui, portanto, que é preciso pensar em possibilidades de promover uma formação inicial e continuada adequada à realidade e ao cotidiano dos professores. Em articulação, o artigo “Indicadores sobre alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual matriculadas na escola regular”, de Oliveira e Santos (2022), traz os resultados de uma pesquisa bibliográfica cujo o objetivo é identificar e reconhecer estratégias e ações pedagógicas que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual. O primeiro indicador, considerado relevante, tinha a mediação como ponto de partida, tanto a mediação pedagógica, onde o professor age junto ao estudante na hora da resolução de atividades comuns, quanto a mediação por pares, onde a aprendizagem acontece por cooperação. Outro indicador que demonstrou ótimos resultados, foi o uso de atividades e estratégias contextualizadas,

intencionadas e planejadas, atividades como leitura, revisão e reescrita de textos, são exemplo de atividades que podem ser desenvolvidas com todos os estudantes. Por último, trazem a importância da parceria de um trabalho pedagógico entre a professora da sala regular e a professora do AEE, como por exemplo, realizar um planejamento em conjunto e desenvolver atividades específicas dentro de sala de aula. Segundo Oliveira e Santos (2022), é preciso que as atividades e os recursos utilizados em sala sejam válidos para todos os alunos, de acordo com a especificidade de cada um, levando em conta as suas habilidades e não somente suas limitações, e isso só é possível conhecendo o aluno, observando-o e reavaliando as estratégias de ensino sempre que precisar. Conjuntamente o artigo "As práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas - NEES", de Souza (2018), busca identificar práticas pedagógicas inclusivas em duas turmas de alfabetização, de escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, questionários, análise de documentos e registros escolares dos alunos com deficiência das respectivas turmas, além da observação participante. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, resultam de ações cotidianas e intencionadas que possibilitaram a interação e participação dos alunos com deficiência nas atividades propostas. Esse objetivo só foi alcançado, se levarmos em consideração os seguintes aspectos apresentados na análise: houve um planejamento dinâmico e flexível, respeitando as formas e ritmos de aprendizagem de cada um; promoveu a adaptação e uso de materiais diversos, contou com apoio da professora do AEE também para atender a demanda do aluno com deficiência; a organização do espaço físico da sala e trabalhar com a turma em grupos, favorece a aprendizagem colaborativa entre os alunos; e mais uma vez, a mediação da professora regente colaborou para o sucesso do aluno na atividade. Souza (2018) afirma que o professor não deve mais aceitar a justificativa de que as condições da escola não permitem que a inclusão aconteça de fato, porque independente disso, o professor precisa ter um compromisso com esse aluno, tem que se preparar, ser proativo e reinventar sua prática. Diante do exposto, a escola será inclusiva desde que consiga reconhecer as diferenças dos seus alunos, assuma o compromisso de garantir o direito de aprendizagem de todos, sem se prender a preconceitos e estereótipos limitantes, mas permitindo o acesso e a permanência desses alunos, através da acessibilidade adequada, de um currículo flexível e da realização de uma prática educativa inclusiva. Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Metodologia.

Referências bibliográficas

- Dantas, L. M. et al. (2019). A formação de professores de sala de aula regular e a perspectiva da educação inclusiva. *Anais VI CONEDU*. Realize Editora.
- Oliveira, J. P. de; Santos, N. T. R. dos. (2022). Indicadores sobre alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual matriculadas na escola regular. *Devir Educação*, [S. l.], 6 (1), p. e-548.
- Souza, A. M. (2018). Las prácticas pedagógicas y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Tendencias Pedagógicas*, [S. l.], 31, 97–112.

Eje 1. GT11. Memórias, narrativas e formação docência (Gt 11 - online)

Experiência

Reflexões acerca da experiência do estágio remoto do curso de pedagogia – CCHSA/UFPB durante a pandemia

Lucicléa Teixeira Lins

Universidade Federal da Paraíba

luciclealins@gmail.com

Resumo. A presente discussão objetiva contribuir para a reflexão acerca da experiência vivenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, campus III da UFPB no estágio supervisionado em educação do campo durante a pandemia. Teve-se como objetivos analisar as dificuldades da prática dos alunos(as) no campo de estágio, e, apreender dos relatos dos mesmos como se reinventaram em um estágio realizado à distância por causa da covid-19. Utilizou-se das técnicas metodológicas da observação participante e da análise documental, onde se constatou que mesmo diante dos desafios provenientes do contexto pandêmico os(as) estagiários(as) souberam lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico a qual constantemente é desafiada a se reinventar.

Introdução. Este trabalho objetiva apresentar uma reflexão acerca da experiência vivenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, campus III da UFPB no estágio supervisionado em educação do campo durante a pandemia. Buscamos compreender como a pandemia da Covid-19 impactou a prática dos alunos(as) no campo de estágio e como os mesmos se sentiram em suas ações nessa modalidade remota. Essas questões permearam nosso olhar no sentido de entrecruzarmos sentidos e vivências de modo a alcançarmos nossos objetivos, primeiro, analisar as dificuldades da prática dos alunos(as) no campo de estágio, e, segundo, apreender dos relatos dos mesmos como se reinventaram em um estágio realizado a distância por causa da pandemia da covid-19.

O curso de pedagogia do campus III da UFPB, tem como área de aprofundamento a

educação do campo, foco caracterizado pelo próprio contexto da região onde está inserido, que se apresenta com características próprias do mundo rural. Atualmente no município de Bananeiras do total de trinta e duas escolas, vinte e sete localiza-se na zona rural. Diante disso, o curso contempla em seu atual PPC três componentes curriculares voltados para esse contexto, são estes: Educação do campo; Pesquisa e prática pedagógica na educação do campo e, estágio VI em educação do campo; este último é o sexto e último estágio do curso e para sua realização, a UFPB, campus III, conta com a parceria de vários municípios da região para que o mesmo se concretize. Os achados empíricos dessa reflexão foram obtidos no período de março a junho de 2021, semestre 2020.2 da UFPB, em que levantamos as informações acerca desse tema, utilizando para tanto as seguintes técnicas: observação participante via Google Meet e análise documental a partir dos relatórios de estágio.

Devido ao contexto de pandemia, tanto as observações, quanto a análise documental foi realizada de modo online por meio das mídias digitais, prática essa, tomada pela universidade nesse momento pandêmico através do ensino remoto, de modo a resguardar a saúde da comunidade universitária. Assim, nossas fontes para tal reflexão, foram os relatos dos alunos(as) estagiários(as) em suas participações nas aulas remotas do estágio VI e a análise de seus relatórios de estágio.

Considerações. Diante dos desafios provenientes do contexto pandêmico, as experiências obtidas por meio do estágio, que por essência e trajetória já são enriquecedoras, apresentou um cenário totalmente novo que os impulsionou a refletir sobre as dificuldades, anseios e medos, mas também as satisfações, desejos e importância da ação docente que recoloca o profissional da educação para lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico a qual constantemente é desafiada a se reinventar.

Nas reflexões feitas para esse trabalho no sentido de alcançar nossos objetivos propostos, entendemos que os atingimos quando conseguimos na análise das dificuldades da prática dos alunos(as) no campo de estágio, entender suas escolhas no esforço de conseguir dar conta da realização do estágio, compreender que tiveram que se reinventar diante dos limites impostos pelo mundo real, de um novo que se apresentava sobremaneira avassalador, mas que não os conformaram a se anular, foram em frente e encontraram saídas mesmo que limitadas, mas que deram conta no que era possível fazer.

Temos observado o quanto à prática do estágio tem oportunizado a tomada de consciência da importância de um trabalho pedagógico que fortalece a identidade campesina. Essa dialética educativa tem despertado em todos os envolvidos a importância de se pau-

tar pelos princípios e valores apontados nas diretrizes operacionais da educação básica das escolas do campo, de modo que é possível construir pontes educativas que pense o contexto e a (re)significância dessas escolas do campo.

Referências bibliográficas

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CP 28/2001*, aprovado em 02 de outubro de 2001. Parecer que apresenta projeto da Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* Cortez.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). (2015). *Resolução N° 29/2020*. Aprova o regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba, e revoga a resolução nº 16/2015. http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2015/Rsep16_2015.pdf

Pesquisa

O reconhecimento da profissão docente em questão

Helena Martins Mikado

Universidade de Brasília

helenamikado90@gmail.com

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Universidade de Brasília

otiliadantas@gmail.com

A complexidade do tema apresentado neste estudo é notória, especialmente se olharmos brevemente a quantidade de trabalhos científicos que abordam o tema. Esse interesse da comunidade acadêmica revela a importância do tema e os necessários avanços para a transformação da realidade dos profissionais da educação. Deste modo, o texto propõe abordar a profissionalização docente como importante e necessária luta para o reconhecimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a consolidação da perspectiva científica da profissão. Oriundo das pesquisas realizadas durante o curso de Mestrado, o estudo tem como objetivo compreender a autoridade educativa dos docentes por meio da ênfase na relação entre teoria e prática. Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo apresenta a teoria crítica como forma de compreensão da realidade concreta atrelada à construção de conhecimento a partir de um estudo bibliográfico. Considerando o contexto histórico, social e político da realidade, o presente estudo foi realizado com o intuito de se encontrar categorias que pudessem expressar aspectos essenciais que correspondessem às condições concretas da realidade social (Cury, 2000). A fundamentação teórica pauta-se no argumento da legitimação da docência enquanto profissão consolidada e valorizada possui um caminho longo a ser trilhado. Dentre as várias categorias de análise, a autoridade educativa revelou-se pertinente na medida em que proporciona aos professores uma posição legítima enquanto profissionais que detêm conhecimentos teóricos e científicos, expertise e capacidade intelectual para uma atuação fundamentada e reconhecida. Acredita-se que a autoridade educativa proporciona o empoderamento e a legitimação necessários para a construção da identidade profissional dos professores e para um exercício profissional com autonomia e liberdade de cátedra (Mikado, 2022). Neste sentido, é urgente não apenas a realização de mais pesquisas sobre o tema, mas que os resultados surtam efeitos concretos para

o exercício da profissão. Dentre as várias categorias que compõem a análise do tema, a profissionalização se revela em sua dimensão coletiva para surtir efeitos concretos na profissão docente no sentido de sua consolidação. Embora na aparência do fenômeno a consolidação da profissão docente dependa dos próprios professores, vários são os estudiosos que reafirmam a construção coletiva tanto do ponto de vista legal e institucional quanto do ponto de vista histórico e cultural (Novóia, 2017; Xavier, 2014; Roldão, 2007). Por outro lado, a desprofissionalização docente prejudica e retrocede os avanços conquistados e se revela de diversas formas: níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, a culpabilização dos docentes, os processos de intensificação do trabalho por via de lógicas de burocratização e de controle (Novóia, 2017). Os resultados apontam que a ordem vigente tem surtido grandes efeitos no processo de desprofissionalização tendo em vista a compreensão histórico e cultural da profissão e o jogo de interesses mercadológicos. Ao longo dos anos, as profissões foram construindo seu estatuto de profissionalidade e se reafirmando enquanto profissão por meio da posse de um conhecimento próprio, exclusivo e distinto partilhado pelo grupo profissional que os legitimam enquanto função profissional (Roldão, 2007). No entanto, no caso da profissão docente há uma contaminação na construção desse estatuto, especialmente devido à concepção do dom natural, do notório saber, da ênfase no conhecimento do conteúdo entre outros motivos. Segundo Nóvoa (2014), o saber específico dos professores nunca foi devidamente reconhecimento e a tendência sempre foi reiterar a importância do conteúdo e do domínio da matéria. Tal postura acarreta, inevitavelmente, o desprestígio da profissão docente. Nesta perspectiva, “a mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao status de coisa simples e natural” (Nóvoa, 2014, p.227). As conclusões apontam que abordar, então, a questão das finalidades educativas é essencial, tendo em vista a necessária discussão acerca das funções sociais da escola. Segundo Libâneo (2020), a partir das finalidades educativas é possível compreender a atribuição de sentido ao processo educativo, orientar as ações e práticas educacionais e induzir ações para as práticas de ensino e de aprendizagem. Partindo da necessidade de considerar várias categorias de análise deste fenômeno, pode-se inferir a essencialidade do processo de profissionalização enquanto luta diária na dimensão coletiva do professorado e do Estado, a construção de conhecimentos profissionais legítimos e inerentes à profissão docente, a constituição da autoridade educativa enquanto instância fundamental e integradora das várias autoridades do ser docente (autoridade pedagógica, intelectual, moral, estética, afetiva etc.) e o estabelecimento das finalidades educativas no sentido de compreender a função social da escola.

Referências bibliográficas

- Cury, C. R. J. (2000). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Cortez.
- Libâneo, J. C.; Silva, E. (2020). Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 24(esp. 1), 816-840.
- Mikado, H. M. (2022). *Autoridade docente: constituinte da profissionalidade e do desenvolvimento profissional*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, UnB.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).

Experiência

Amarelinha Africana, Ludicidade e Letramento: relato de experiência a partir do Programa Residência Pedagógica

Maria Giseli de Aquino Araújo

Universidade Estadual Do Ceará

maria.giseli@aluno.uece.br

Susana Hellen dos Santos Pinto

Universidade Estadual Do Ceará

susana.santos@aluno.uece.br

Tânia Serra Azul Machado Bezerra

Universidade Estadual Do Ceará

Este resumo expandido constitui relato de experiência de bolsistas da Residência Pedagógica/CAPES. Realizamos recorte temático do módulo I e optamos por relatar uma das atividades experienciadas com as crianças do ano da escola municipal em que atuamos. A amarelinha Africana foi o jogo proposto a partir de uma observação sobre conhecimentos prévios das crianças na construção da noção de lateralidade, na intenção de oportunizar aos meninos e meninas novas experiências e aprendizagens. Os jogos estão presentes nas diversas culturas e são pouco explorados no contexto do sistema educacional, é notório que o jogo tem papel fundamental na aprendizagem e para o desenvolvimento do discente. Por isso, destacamos, em conclusão, a riqueza de uma proposta educativa aliada à ludicidade.

Referências bibliográficas

Alves, R. (2001). É brincando que se aprende. *Páginas Abertas*, 27(10), 20-21.

De Pádua, G. L. D. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, (2), 22-35.

Guiseline, M. (2000). *Exercícios aeróbicos: teoria e prática no treinamento personalizado e em grupos*. Phorte.

Silveira, R. S; Barone, D. A. C. (1998). *Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação.

Eje 1. GT12. A dialética do viver pedagógico – ações exitosas no fazer docente (GT 12- online)

Experiência

O lúdico no ensino da matemática: construindo sólidos geométricos utilizando materiais alternativos

Francisco Sérgio Cesário de Andrade

sergio-08.cesario@hotmail.com

A Matemática, assim como todas as Ciências, requer estudo e domínio dos conteúdos, pois além de ser uma matéria acumulativa, exige também muita abstração e raciocínio lógico. Assim sendo, o professor além de possuir um maior conhecimento do tema, também tem a incumbência de saber transmiti-lo da forma mais clara e objetiva possível. Desse modo, segundo Grando (2004, p. 18), “é fundamental inserir as crianças em atividades que permitam um caminho que vai da imaginação à abstração, por meio de processos de levantamento de hipóteses, reflexões, análise e criação de estratégias diversificadas”.

Neste caso, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem acerca do conteúdo referente aos sólidos geométricos, parte do currículo da disciplina Matemática, seja trabalhado na perspectiva descrita por Grando. Considerando-se este pensamento, foi proposta uma atividade lúdica aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Vieira de Sousa situada na zona rural da Cidade de São João do Rio do Peixe - Paraíba, com o intuito de apresentar e produzir aprendizagens de maneira mais recreativa a temática em questão.

Para realizar tal atividade, os estudantes utilizaram palitos, jujubas, tesoura, papel e cola. Assim, o trabalho com sólidos geométricos foi vivenciado na prática, haja vista que cada estudante produziu seu próprio poliedro, ou seja, seu próprio sólido geométrico. Essa dinâmica permitiu que os alunos identificassem o que são faces, vértices e arestas dos sólidos geométricos confeccionados por eles. Objetivando assim o desenvolvimento e raciocínio dos discentes proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os mesmos.

A temática em pauta foi trabalhada na turma de 24 alunos, com idade entre 8 e 12

anos, do 3º ano do Ensino Fundamental na referida escola. Deu-se início o conteúdo sobre os sólidos geométricos no dia 18/04/2023. A escolha deste tema não se deu por acaso, pois o assunto em questão foi escolhido logo após a correção de uma avaliação diagnóstica, elaborada através do Programa Integra Educação – PB, e aplicada nas escolas municipais da referida cidade. Foi constatado através da correção o baixo nível de acertos que os educandos tiveram em relação às questões associadas aos sólidos geométricos, portanto, este foi o fator determinante para a realização de uma atividade prática diferenciada, envolvendo a ludicidade como ferramenta auxiliadora no processo de aprendizagem dos discentes, pois de acordo com Lorenzato (2010), o sucesso ou o fracasso dos alunos diante da matemática depende de uma relação estabelecida desde os primeiros dias escolares entre a matemática e o aluno.

A atividade prática teve duração de três aulas, utilizando a sala de aula como local de interação entre docente e discentes. No primeiro momento, foi realizado o questionamento a respeito do que os alunos imaginavam que fossem os sólidos geométricos, uma vez que os sólidos geométricos são figuras espaciais em que nem todos os pontos estão num mesmo plano (Giovanni; Giovanni, 1990).

No decorrer da atividade, foi explicado o conceito de poliedros e corpos redondos, juntamente com as definições de face, vértice e aresta, sempre relacionando os conceitos com objetos encontrados no cotidiano dos alunos, para que os mesmos pudessem conectar a forma de cada objeto com o conteúdo ministrado em sala.

Realizou-se por parte dos alunos a divisão e a confecção do material a ser utilizado no momento da aula. Conforme os sólidos eram construídos, os alunos percebiam que os vértices eram referentes às jujubas; as arestas eram os palitos e as faces eram as figuras formadas entre eles. Para essa produção foram utilizados palitos, folhas de papel, tesoura e cola.

Diante do problema visto durante a explicação sobre os conceitos envolvendo os sólidos geométricos, no qual percebeu-se algumas dificuldades que os discentes tinham com relação a imaginar uma figura geométrica em terceira dimensão, ficou claro que a utilização de materiais concretos facilita e enriquece o processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de materiais alternativos, foi possível conhecer com certo detalhamento as dificuldades apresentadas com relação ao conteúdo estudado em sala, e com isso, tentar diminuir este déficit motivando os estudantes no estudo da Matemática.

Trabalhar o conteúdo de sólidos geométricos, sem utilizar abordagens metodológicas diferentes, torna o processo de ensino/aprendizagem, algo ainda mais desafiador, visto que, é difícil para os discentes imaginar figuras em terceira dimensão. Portanto, a

utilização de materiais alternativos, torna a aula bem mais interessante e atrativa, a atividade realizada por parte dos alunos fez com que os conceitos envolvidos na geometria fossem absorvidos de maneira mais prática e tranquila.

Referências bibliográficas

Giovanni C.; Giovanni J. (1990). *Aprendizagem e Educação*. FTD.

Grando, R. C. (2004). *O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula*. Paulus Editora.

Lorenzato, S. (2010). *Para aprender matemática*. 3. ed. rev. Autores Associados.

Pesquisa

Abordagens sobre aprendizagem significativa na perspectiva da Filosofia da Educação

Heloisa Helena Sarmiento de Andrade
Universidade Federal de Campina Grande
hsarmiento2@gmail.com

Dorgival Gonçalves Fernandes
Universidade Federal de Campina Grande
dorgi.goncalves@gmail.com

Este trabalho resulta de estudos desenvolvidos na disciplina Filosofia da Educação I, no Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFCG, cujo objetivo foi refletir sobre questões referentes à aprendizagem na perspectiva da Filosofia da Educação. Tal discussão se deu a partir da leitura de textos sobre o tema as dimensões do aprender, a aprendizagem significativa e do filme “Meu amigo Nietzsche”. Assim, podemos considerar que as reflexões sobre o conceito de aprendizagem significativa e os modos de aprendizagem desenvolvidos na instituição escolar, neste artigo, se dá a partir de pesquisa bibliográfica.

No artigo A importância da aprendizagem significativa, as autoras Gilma Maria C. de Paula e Gislene L. Bida (2008, p. 6) afirmam que “a atuação do professor seja transformada de dar aulas pela ação conjunta de fazer aulas”. A afirmação proposta, relacionada à construção conjunta de fazer aulas e não “dar aula”, penetra essencialmente na individualidade do aluno, onde este está imerso em uma educação tradicional que prima por uma aprendizagem mecânica, caracterizada pela assimilação rasa de conteúdos que tendem a não se fixarem na intelectualidade do indivíduo. Deste modo, com o intuito de levantar o debate acerca de uma aprendizagem que reduza a defasagem escolar, rompe com a ideia tradicional ao trazer à tona um modo de aprendizado caracterizado como significativo, uma vez que este permeia pela realidade do aluno, fazendo uma crítica à escola que se encontra “deslocada” da vida concreta do estudante. Consoante a isso, seguindo a lógica firmada pelas autoras, a aprendizagem concentra-se não só no espaço cognitivo do sujeito, mas considera a afetividade presente na vida de cada aluno, pois para que esta ocorra é necessário entender os conhecimentos prévios daquele aluno para que o conteúdo adquira significância e através dele venha para vida prática. Portanto, “fazer aulas” se construiria através de um processo de despertar da autonomia do estudante, para que seja o

próprio norteador de seu aprendizado e o professor o mediador que estimulará através de aulas o desenvolvimento o seu crítico e reflexivo.

Pensando na perspectiva da aprendizagem que é significativa para o sujeito estudante, Silvio Gallo nos apresenta uma discussão na qual contrapõe a aprendizagem como reconhecimento e como um acontecimento singular. No artigo *As múltiplas dimensões do aprender*, esse autor, referenciando-se em Gilles Deleuze, afirma: "O aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo" (Gallo, 2012, p.8). Deleuze afirma que a educação se dá pelo amor e pela mortalidade, fato esse que desvela a importância de entendermos a limitação e mortalidade do corpo que nos permite a sensibilidade de entrar em contato com os signos preenchidos no mundo, e que adquirem um sentido à medida que o indivíduo se abre para o externo como um emaranhado de possibilidades que se tornam suscetíveis a acontecimentos, em que ser sensível, é deixar-se ser tocado e, portanto, ser aprendiz da vida. O aprender se constitui a medida que enxergamos o que nos demanda atenção, ao que nos parece um problema e que, por isso, é preciso se mostrar presente, entender que a existência de si, percebendo que o interior mediará as relações com o meio. Nesse sentido, quando Silvio Gallo afirma que aprender é encontrar-se no outro, denota-se um sentido de troca, onde a arte de criação está presente na linguagem em que se repercute nas relações sociais, em o que indivíduo vê no outro e no espaço percorrido pelos signos, a possibilidade de entender-se como humano, ou seja, como um sujeito que compreende a aprendizagem como um meio para vida, quando esta, se compõe por uma multiplicidade de existências e significados, imerso em uma heterogeneidade.

No filme *Meu amigo Nietzsche*, que de certo modo nos apresenta o que seria uma aprendizagem significativa, capaz de transformar o sujeito que aprende, para além do que intenciona a escola de matriz tradicional, é retratado o personagem Lucas que recebe uma recomendação da professora, que lhe diz para "ler de tudo o que aparecer", sendo este pertencente aos índices de defasagem escolar, acaba lendo um livro não recomendado pela docente, o que gera o estranhamento desta, admitindo a sua postura de reprodutora de uma cultura tradicional e a posição de liberdade do aluno que ao sendo motivado por um saber pré-existente, lê um livro encontrado no lixo e assim constrói uma aprendizagem para além da decodificação dos signos, causando o estranhamento por sua autonomia de caráter crítico.

A partir do exposto, apresentamos três possibilidades de se entender a aprendizagem como um fato que produz transformações no sujeito que aprende, e aprende de diversos modos.

Referências bibliográficas

- Gallo, S. (2012). As múltiplas dimensões do aprender. In *Anais do COEB 2012 - Congresso de Educação Básica*. https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf
- Paula, G.; Bida, G. L. (2008). A Importância da Aprendizagem Significativa. In *Diaadia da educação*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>
- Silva, F. (Dir.). (2012). *Meu amigo Nietzsche*. Filme. Curta metragem: 15 minutos. Colorido. Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=FroyMvgYfm0&t=310s>

Experiência

Mediação de leitura no programa bale: relato de experiência com a obra "Só um minutinho" de Ana Maria Machado

André Felipe Gomes Marcelino

Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte

andrefelipe@alu.uern.br

Evellyn Costa Gomes

Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte

evellyncosta@alu.uern.br

Francicleide Cesário De Oliveira

Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte

francicleidecesario@alu.uern.br

Este trabalho objetiva refletir sobre o papel da mediação de leitura com a obra "Só um minutinho" de Ana Maria Machado para a formação de leitores. A mediação de leitura foi proporcionada pelos projetos BALE em Cena e Cine BALE musical, ambos vinculados ao Programa de Extensão BALE, em um atendimento a crianças da Educação Infantil de uma escola da rede estadual de ensino de uma cidade do Alto Oeste Potiguar.

Compreendendo a mediação de leitura literária como uma prática importante e necessária para a formação de leitores, fundamentamo-nos no entendimento de Queiros (2014, p. 149) quando afirma que "[...] a leitura deve ser compreendida como uma ação mobilizadora de saberes, de participação, de condições que viabilizam o leitor como sujeito ativo". Com base nessa perspectiva de considerar o sujeito ativo no processo de formação leitura que o Programa BALE desenvolve suas ações, mediando a leitura a fim de formar leitores que gostem de ler, que considerem o livro como um objeto de desejo, e assim, mantenha a leitura em sua vida, não como um hábito, mas por prazer em ler.

Assim, de acordo com Sampaio, Torres e Souza (2015) O BALE criou estratégias lúdicas de leitura, contemplando a interação do leitor com a contação e recontação de histórias, visando despertar e formar o gosto pela leitura (Vilardi, 2006), por meio do contato com obras literárias em espaços escolares e não escolares de forma lúdica, colorida e divertida, usando como uma das estratégias, a experiência da leitura em andaimes de Graves e Graves (1995).

Com base nessas estratégias de mediação de leitura, analisamos a mediação da obra “Só um minutinho” de Ana Maria Machado, realizada com crianças de Educação Infantil, no dia 10 de julho de 2023, no Campus da UERN, Campus de Pau dos Ferros.

A mediação desenvolveu-se através de duas fases: a de planejamento e a de implementação. No que se refere ao planejamento, foi levado em consideração fatores como a identificação do público atendido e quais propósitos esperava-se obter, mediando a escolha da obra utilizada e os impactos desta para os sujeitos.

A fase de implementação corresponde a três momentos: pré-leitura, durante leitura e pós-leitura. A pré leitura é utilizada para despertar nos sujeitos o interesse pela história, motivando-os, questionando-os, a fim de despertar uma familiaridade destes com a obra apresentada. Na mediação, foram utilizados questionamentos como: O que será que essa obra fala? Os personagens apresentam alguma relação? Aos alunos presentes destacaram que possivelmente a história remetia a uma senhora idosa e seus netinhos, uma vez que, a capa do livro apresenta aspectos diferentes de diferentes idades, felicidade e dedicação entre os participantes presentes.

A durante leitura volta-se a uma leitura guiada, silenciosa, observando o contexto que perpassa a história, envolvendo os sujeitos e possibilitando a estes navegar pelo mundo da imaginação, na mediação essa leitura foi utilizada com a estratégia da encenação, envolvendo portanto, a caracterização dos personagens.

A pós leitura compreende uma sintetização e organização das ideias presentes no texto, uma vez que, permite aos indivíduos uma compreensão acerca da história através de diferentes ângulos. Na mediação, delimitamos a participação de alguns alunos para que estes realizassem o reconto da história, abordando aspectos principais da narrativa a fim de proporcionar momentos em que os envolvidos interajam e tenham a oportunidade de recontar as principais cenas da história.

Ao analisarmos a mediação da leitura literária da referida obra, percebemos que as estratégias utilizadas pelos dois projetos BALE em Cena e Cine BALE Musical favoreceram o engajamento das crianças com o texto literário, fazendo com que as crianças participantes da ação realizada pelo programa BALE se encantem pelo prazer de ler e despertem o desejo pelo livro, tendo em vista que ao término das estratégias da leitura por andaimos, no momento da roda de leitura, todas as crianças tem interesse em manipular os livros seja para a leitura verbal ou leitura de imagens, lendo sozinhas ou com ajuda de um adulto.

Além disso, percebe-se o quanto esse processo de mediação da leitura literária proporciona às crianças uma viagem por meio do imaginário (Sampaio, Torres; Souza, 2015), permitindo-lhes interpretar o mundo por meio das diversas sensações que a encenação da

história oportunizou. Portanto, podemos dizer que as estratégias nessa mediação foram atrativas visto que conquistaram a atenção das crianças que ao longo de toda a encenação viajaram na imaginação com o senhor esqueleto, a vovó e seus netinhos.

Referências bibliográficas

- Graves, M. F.; Graves, B. B. (1995). The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In *Reading*. Blackwell Publishers e The United Kingdom Reading Association.
- Sampaio, M. L. P.; Pereira, M. H.; Torres, M. G. (2015). Ler é encantar-se, configurar-se e transformar-se numa 'terceira história': a autoformação no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE. *Leitura em Revista*, (08). <http://iiler.puc-rio.br/wp-content/uploads/2016/01/LER8ed.pdf>
- Queiros, E. C. M. (2014). *Vozes das crianças no processo de formação leitora*. 2014. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.
- Villardi, R. (2006). Gostar de ler: um diagnóstico. In *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. QualitytiMark.

Experiência

O programa residência pedagógica durante a pandemia do SARS-COV-19: desafios e superações

Veleida Maria Costa Couto

Universidade Estadual do Ceará

veleida.costa@aluno.uece.br

Maria Auxiliadora Henrique Barbosa

Prefeitura Municipal de Fortaleza - Ceará

cilinhahenrique@hotmail.com

Meyrilena Silveira Guedes

Prefeitura Municipal de Fortaleza - Ceará

meyrilenasilveira@yahoo.com.br

No Brasil, colecionamos, desde 2017, perda de direitos e mudanças com retrocesso na educação, cortes generalizados em áreas sociais, [...] cortes em investimentos científicos e acadêmicos, ataque direto às universidades, [...] entre outras políticas reacionárias relativas à conquista de direitos sociais e econômicos. (Arraes Neto et al, 2021, p. 8-9)

A partir do trecho acima esclarecemos o cenário brasileiro vivenciado na criação do Programa Residência Pedagógica, que será o foco desse trabalho. Foi diante desse contexto de retrocessos e cortes nas áreas sociais, principalmente na área da educação que iniciamos este escrito. Diversas transformações na sociedade brasileira ocorreram a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Nesse contexto foi criado o Programa de Residência Pedagógica – PRP, que:

é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (Ministério da Educação/CAPES, 2020).

O programa visa a imersão dos estudantes da graduação no chão da escola para aprender a docência na prática, articulando teoria e prática, bem como assegurando-lhes as habilidades e competências que lhes permitirão realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Assim, esses estudantes da graduação (residentes) passam a ter a escola como campo de atuação, podendo acompanhar e vivenciar experiências e conhecimentos que poderão confrontar com os conhecimentos adquiridos na universidade e refletir sobre teoria e prática, acompanhados e supervisionados por um professor preceptor (professor da escola básica) e por um docente orientador (docente da Instituição de Ensino Superior – IES).

Nosso escrito fará referência ao Edital nº 10/2020, através do qual ingressamos na função de professora preceptora do programa no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sede Itaperi, e que nos encontramos até o presente momento. Na Pedagogia, o programa contempla duas escolas, na cidade de Fortaleza, Ceará.

Vale salientar que a edição do PRP 2020 ocorreu em um formato completamente diferente, haja vista que naquele momento enfrentávamos a pandemia da COVID-19, que exigiu o distanciamento social.

Dessa forma, demos início às atividades em outubro de 2020, de forma remota. Consideramos importante narrar essa experiência, pois foi um período de grandes desafios, mas também de bastante aprendizado.

Nesse período inicial, além das incertezas advindas do cenário pandêmico, pelo número crescente de casos da doença e milhares de óbitos, nos vimos desafiadas para além de ter que formar crianças leitoras em um ambiente virtual, visto que também teríamos que atuar na co-formação de alunos da licenciatura do PRP/UECE.

As atividades foram divididas em 3 módulos. Ressaltamos que todo o módulo I e quase todo o módulo II, realizamos nossas atividades na forma remota. A partir de setembro de 2021, retomamos as aulas em regime presencial, no ensino híbrido, com alternância semanal de metade das turmas, obedecendo um percentual de 50%, seguindo os protocolos da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Assim finalizamos os módulos I e II e iniciamos o módulo III.

Nesse período, precisamos buscar ferramentas tecnológicas e metodologias que pudessem facilitar nossos encontros e possibilitar nossas aulas online, para favorecer a aprendizagem dos alunos e promover as vivências dos residentes. Nesse processo utilizamos amplamente as metodologias ativas, devido favorecerem o aprendizado nesse ambiente de ensino. Conforme Moran:

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. (Moran, 2015, p.5).

Tendo na sala de aula é um ambiente heterogêneo, nós professores precisamos de metodologias de ensino que deem conta dessa heterogeneidade, possibilitando integrar tecnologias digitais ao currículo escolar, integrando o ambiente virtual e o presencial.

De acordo com Bergmann (2018), inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem.

Com isso, as metodologias ativas nos trouxeram novas perspectivas, possibilidades e resultados positivos durante a pandemia da COVID-19. A sala de aula invertida nos oportunizou um espaço para o diálogo, interação, compartilhamento de conhecimentos, aprofundamento e esclarecimento de dúvidas.

Diante do exposto, compreendemos ser de importante relevância trazer através dessa narrativa a visão do preceptor, professor da educação básica, visto que a maior parte das publicações acerca do PRP, geralmente trazem a perspectiva dos residentes.

Referências bibliográficas

Arrais Neto, E.; Bezerra, T. S. A. M, Pustilnik, M. V. (2021). Transformações econômicas, políticas e sociais na América do Sul e a educação como espaço de definição hegemônica. *Educação em Revista / Belo Horizonte*, 37.

Bergmann, J., Sams, A. (2018). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. LTC.

Ministério da Educação. (2020). CAPES <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.

Experiência

Aprendendo cantando: A presença da música na educação infantil

Beatriz Cavalcante de Sousa

Universidade Estadual Vale do Acaraú

cavalcantebia2018@gmail.com

Samara Costa Oliveira

Universidade Estadual Vale do Acaraú

samaracosta8@gmail.com

Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

Universidade Estadual Vale do Acaraú

lidia_azevedo@uvanet.br

O presente trabalho aborda a experiência vivida através de um projeto desenvolvido por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, como um processo avaliativo da disciplina de Estágio Supervisionado II: Ação Docente na Educação Infantil. O espaço realizado foi uma escola da rede privada do Município de Sobral, região Noroeste do Ceará, em uma sala com 23 alunos, sendo a turma do Infantil IV "A", no turno matutino. O que se tornou algo inédito foi a aplicação em uma escola particular, haja vista que as acadêmicas não haviam experienciado o funcionamento deste espaço, sendo fator instigante na preparação do projeto. A turma é ministrada por duas professoras, durante o período em sala se utilizou muito das observações do ambiente, tornou-se necessário reproduzir um olhar crítico às relações dos alunos com as professoras, como os mesmos se comportam diante dos conteúdos e atividades que a eles são direcionadas, qual a reação do professor diante das adversidades dentro da sala de aula, e se há inclusão, sendo fatores essenciais para a compreensão do funcionamento da Educação Infantil. Após observações e anotações, iniciou-se a produção do projeto de intervenção pedagógica, definido o tema: A Música. A presença da musicalização na sala de aula com o intuito de auxiliar no processo de alfabetização, aprendizagem e no desenvolvimento da criança. A música auxilia também o professor, pois o mesmo pode expressar seus conhecimentos com flexibilidade através da melodia facilitando o entendimento das crianças, como ressalta abaixo: A música auxilia o professor no desenvolvimento da atividade da criança, da afetividade, da socialização, uma vez que ouvir música, brincar de roda cantando uma canção, realizar brincadeiras

com ritmos, desperta nos pequenos estímulos e desenvolve o gosto pelas atividades musicais. Ribeiro, (2016). Portanto, a música é essencial no processo de formação do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora, psicomotor, sócio afetivo, cognitivo, linguístico, memorização, auxiliando na aprendizagem, além de abranger a diversidade cultural presente na sociedade. O projeto foi desenvolvido em etapas, a primeira iniciou-se pelas estagiárias com a produção de alguns instrumentos com materiais recicláveis como o Maraca, instrumento utilizado pelos povos Indígenas em suas canções e danças. Também unimos canos e areia, que juntos produzem som da cobra, e com o papelão e tampas de refrigerante, foi produzido um jacaré, mas com acabamentos a serem finalizados pelas próprias crianças. A segunda etapa foi realizada dentro de sala de aula, com a recepção dos alunos em uma roda de conversa, questionando quais eram seus conhecimentos sobre músicas. Na terceira etapa foi disponibilizado às crianças os instrumentos que estavam prontos, e as mesmas começaram a fazer muitos sons diferentes de diferentes timbres. A última etapa consiste na prática, nesse momento as crianças confeccionaram os jacarés, logo após utilizando o mesmo, contamos uma história cantada com a participação da turma. Dessa forma, ofertamos atividades que abrangem os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definido por: Traços, Sons, Cores e Formas, que destaca a importância da convivência na educação infantil com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, possibilitando às crianças por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagem, como a música, o teatro, a dança e o audiovisual. Explorou-se também o campo de experiência, Corpo, Gestos e Movimentos, que enfatizam a relevância da criança em conhecer o mundo, objetos, o espaço em seu entorno, estabelecendo relações por meio das diferentes linguagens, como a música, o teatro, a dança, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamentos entre corpo, emoção e linguagem. (Base Nacional Comum Curricular nº2 de 2017, 2017). O estágio na educação infantil, nos trouxe inúmeros aprendizados, receios, dúvidas, expectativas e também desafios, foi um momento que abriu nossas mentes, nos fazendo refletir sobre nossa formação, constatando que a pedagogia na educação infantil não é só o brincar por brincar, mas que precisa dessa vivência para poder se desenvolver em diversos aspectos que contribuem para sua formação, ou seja, o brincar na sala de aula tem seus princípios e relevância. A relação da equipe com os profissionais do espaço escolar foi essencial para a realização do projeto, extraindo dúvidas e com novas conceituações. Este foi um dos momentos mais significativos, pois através desses diálogos e trocas de ideias adquirimos aprendizados essenciais à formação profissional. No respectivo dia da oficina de intervenção conseguimos realizar o momento planejado, trazendo um empenho por parte das crianças que demonstraram interesse em participar do momento.

Referências bibliográficas

Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular nº2 de 22 de Dezembro de 2017. *Diário da República*, nº2, Série I, 22-12-2017.

Ribeiro, R. F. (2016). *Musicalização na educação infantil*. (Monografia, Universidade Federal da Fronteira Sul). Repositório da UFFS. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/872>

Eje 2. GT13. Tecnologías y educación

Pesquisa

Tecnologias e competências digitais na formação de professores: benefícios significativos para o processo educativo

Otília Maria A. N. A. Dantas

Universidade de Brasília

otiliadantas@gmail.com

Este artigo aborda a importância da tecnologia e competência digital na formação de professores, destacando sua relevância para a educação contemporânea. A problemática pauta-se na rápida evolução da tecnologia que tem impactado significativamente o ambiente educacional, potencializado pela pandemia da COVID-19, tornando essencial que os educadores desenvolvam habilidades digitais em prol da qualidade do ensino. O estudo tem como objetivo apresentar o contexto atual da sociedade digital, destacando como as tecnologias se tornaram intrínseca à vida cotidiana, em especial, a necessidade de uma formação que oportunize os professores acompanhar a evolução tecnológica para torná-los hábeis com as ferramentas e recursos tecnológicos para maximizar a aprendizagem, seja de estudantes ou dos próprios docentes. A fundamentação teórica se concentra na formação de professores a partir de Dantas (2013) destacando os desafios e oportunidades enfrentados em competência digital. Para Castro e Dantas (2020) a formação de professores imputa as tecnologias da informação e comunicação um protagonismo ante a realidade evidenciada pela pandemia da COVID-19. No que concerne as tecnologias digitais para a formação de professores, Mercado (1999) destaca que oportunizam a construção de conhecimentos ao revolucionar os processos didáticos de ensino e aprendizagem, permitindo novos saberes e competências que promovam a formação de profissionais tecnologicamente hábeis. O domínio de competências digitais abre novas possibilidades de aprendizagem, oportunizando soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação, especialmente, os de professores. Um exemplo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) ao considerar que a competência digital possibilita o domínio, uso e criação de tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética com reais intenções à comunicação, acesso e disseminação de informações, produção de conhecimentos, resolução de problemas, protagonismo e autoridade do sujeito individual e coletivo. Para dialogar sobre a temática serão exploradas diferentes estratégias e abor-

dagens de formação, incluindo programas de atualização, workshops, cursos de capacitação e integração curricular da tecnologia no processo de ensino, principais competências digitais que os professores adquirem ao se tornarem proficientes no uso de tecnologias educacionais, uso de dispositivos eletrônicos, aplicativos educacionais, plataformas de aprendizagem online, recursos multimídia e ferramentas de avaliação digital. A metodologia utilizada no estudo pauta-se em pesquisa bibliográfica e questionários on-line aplicado a professores de ensino superior de duas universidades brasileira e moçambiquenha. O papel das instituições de ensino e das políticas educacionais é discutido em relação à promoção de iniciativas que apoiem a formação de professores em competência digital. Essa colaboração é fundamental para oportunizarem os educadores incorporarem a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Os resultados enfatizam que a formação em competência digital não deve ser vista como uma opção, mas como uma necessidade imperativa para os professores de hoje. A capacidade de utilizar a tecnologia de forma adequada e inovadora permitirá aos professores ampliar o alcance de suas aulas, engajar os alunos de maneira mais efetiva e prepará-los para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digital. A integração bem-sucedida da tecnologia na formação de professores pode, assim, trazer benefícios significativos para o processo educativo como um todo. As conclusões apontam para as competências digitais como elementos formativos da profissão docente. Se um por um lado, a globalização tende a conduzir um processo de padronização cultural, por outro, pode contribuir com esta necessidade de formação permanente com vistas a um processo constante de adequação às inovações tecnológicas cada vez mais complexas da sociedade em rede, influenciadora da própria natureza do trabalho do professor, mesmo em realidades diferentes como Brasil e Moçambique.

Referências bibliográficas

- Castro, F. R.; Dantas, O. M. N. A. (2020). Sociedade em rede, tecnologia e educação: caminhos para a superação de distâncias. In L. Teles; D. Rodrigues. *Aprendizagem móvel e tecnologias da informação e comunicação: uma convergência tecnológica e pedagógica*. Verbena.
- Dantas, O. M. A. N. A. (2013). A tecitura da docência universitária: o princípio. In A. M. I. Dias, M. G. S. B. Lima (Orgs.). *O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos*. EDUFPI.
- Mercado, L. P. L. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Edufal.

Pesquisa

Estratégias de m-learning na educação profissional técnica de nível médio, Piauí-Brasil

Zilda Tizziana Santos Araújo

Universidade Federal do Piauí

tizzianaaraujo@prp.uespi.br

Antonia Dalva França-Carvalho

Universidade Federal do Piauí

adalvac@uol.com.br

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

lalcoforado@fpce.uc.pt

Ao longo da história as sociedades vão se transformando conforme as demandas de cada época, sendo o conhecimento condição indispensável para seu desenvolvimento e progresso, e a educação sua força motriz. Tanto é que no século XX, ela passa a ser caracterizada como sociedade do conhecimento. Atualmente, em razão da evolução tecnológica e do acesso fácil às informações, ainda que sejam frágeis, também é denominada de sociedade da informação e, até mesmo, de sociedade em rede dado o uso intenso e as ligações entre pessoas no espaço digital, independentemente de sua qualidade. Isso significa que a sociedade contemporânea necessita ancorar o seu desenvolvimento na Tecnologia da Informação (TI), considerando seu movimento contínuo e suas transformações permanentes, em função das demandas das revoluções das Internet (Castells, 1999; Bacich; Moran, 2018). Segundo as Diretrizes de políticas para a Aprendizagem Móvel (m-Learning), a m-learning é um campo de estudo da TI que tem potencial para: facilitar a aprendizagem individualizada e personalizada, promover aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; uso produtivo do tempo em sala de aula; criar novas comunidades de estudantes e de aprendizagem; potencializar a aprendizagem. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) explica que a M-Learning que é um campo de estudo da Tecnologia da Informação (TI) e destaca alguns dos seus benefícios: facilitar a aprendizagem individualizada e personalizada, promover aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; uso produtivo do tempo em sala de aula; criar novas comunidades de estudantes e de aprendizagem; potencializar a aprendizagem. Destarte, é imprescindível que seja elaborada uma política de Aprendizagem Móvel que contemple

um conjunto de diretrizes, das quais destacam-se: formar os professores sobre como fazer avançar a aprendizagem por meio de tecnologias móveis; fornecer apoio e formação a professores, por meio de tecnologias móveis; criar e aperfeiçoar conteúdos educacionais para uso de aparelhos móveis tais como celular, tablets. Nessa perspectiva, a m-Learning poderá facilitar os processos de aprendizagem por meio da inovação e da inclusão digital. Com isso, espera-se que os alunos se sintam mais motivados a aprenderem, isto porque. Nesse contexto, de construção da aprendizagem mediada por tecnologias móveis, o educador é o designer e mediador de experiências de aprendizagem. Ainda segundo o mesmo documento, os recursos móveis são aparelhos “digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação”. (UNESCO, 2013, p. 8). Neste cenário cabe questionar quais estratégias de m-learning que visam a aprendizagem colaborativa são desenvolvidas por professores da Escola Profissional Tecnológica, sendo este o objeto de estudo desta pesquisa. Ou seja, as estratégias de m-learning que promovem a aprendizagem colaborativa no contexto da EPT, considerando o uso de diferentes recursos tecnológicos adotados na prática pedagógica de professores(as) que atuam em 01(uma) escola pública da rede estadual de ensino do Piauí-Brasil. Tal demanda investigativa partiu da questão central: quais estratégias de m-learning que visam a aprendizagem colaborativa são desenvolvidas por professores da EPT no âmbito de uma escola pública piauiense? O objetivo geral, portanto, é analisar as estratégias de m-learning que promovem a aprendizagem colaborativa na EPT. Especificamente pretendemos: identificar os diferentes recursos tecnológicos de m-learning adotados na EPT; elencar quais Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) promovem uma m-learning colaborativa, com foco para o protagonismo discente; caracterizar como tais estratégias são utilizadas e se possibilitam o engajamento estudantil. A pesquisa em tela encontra-se em andamento, está na fase de análise dos dados produzidos e ancora-se na pesquisa de natureza aplicada, afinando-se à abordagem qualitativa (Minayo, 2001), caracterizando-se como exploratória e descritiva. Como método investigativo adotou-se o Estudo de Caso, conforme conforme Yin (2001). Para produção dos dados, aplicou-se um questionário com 10 questões mistas. O locus investigado foi 01(uma) escola pública da rede estadual de ensino do Piauí-Brasil. Os participantes foram 10 professores da escola selecionada. Os achados parciais apontam que os participantes têm utilizado recursos de m-learning como estratégias de estudos em grupo, sala de aula invertida, aplicação de quiz e complementação de estudos. a maioria não tinha o conhecimento das bases da m-learning e afirmou fazer uso de aparelhos como celular e chromebook em sala de aula para incrementarem o processo de ensino e aprendizagem, mas que desconheciam a dimensão da potencialidade desses recursos.

Referências bibliográficas

- Bacich, L., Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma ação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. Tradução de Roneide Venâncio. Paz e Terra.
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2001). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (18 ed.). Vozes.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning*. Tradução para o português: representação da UNESCO no Brasil.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2. ed.). Bookman.

Experiência

Inclusão Social de Jovens Quilombolas para o Mundo do Trabalho e Formação Humana Integral: educação e novas tecnologias na mediação dos processos de ensino e aprendizagem

Maria Eliziana Pereira de Sousa

Instituto Federal da Paraíba

elizianaps@gmail.com

Victor de Sousa Cândido

Instituto Federal da Paraíba

victor.candido@academico.ifpb.edu.br

Lucas Evangelista Medeiros da Costa

Instituto Federal da Paraíba

lucas.evangelista@academico.ifpb.edu.br

O presente artigo aborda a temática da inclusão social para o mundo do trabalho e na formação humana integral. Esta ação faz parte das atividades de extensão realizadas no projeto: “Inclusão social de jovens quilombolas para o mundo do trabalho”, desenvolvido por professores, técnicos administrativos e discentes do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Campina Grande. Neste escrito socializamos as ações e aprendizados adquiridos pelos membros do projeto no ano de 2023. As atividades desenvolvidas neste projeto visam contribuir com a formação integral de cidadãos, com o objetivo de oferecer capacitação profissional e apoio acadêmico à população do entorno ao IFPB-CG, de forma a investir na formação e qualificação para contribuir com a educação/formação de jovens, notadamente no que concerne a melhoria da formação profissional e inclusão social. Dentro das ações desenvolvidas oferecemos capacitação profissional aos jovens/adultos pertencentes a uma Associação comunitária Quilombola, da cidade de Boa Vista-PB. Referida proposta compreende que a realidade social contemporânea passa por transformações bruscas, demandadas pelas mudanças no âmbito das novas tecnologias. Tais transformações configuram um cenário no qual muitas são as exigências impostas de adequação dos indivíduos à era tecnológica e digital (Antunes, 2005). Salientamos que referido projeto se propõe a dar apoio a pessoas com dificuldades, frente às suas escolhas profissionais futuras.

Essa ação acontece com a mediação de professores, técnicos e alunos bolsistas, mediando cursos de formação integral e qualificação para o mundo do trabalho. As aulas abordam aspectos que se vinculam à escolha de um curso de formação, debatendo a temática da cidadania, formação política e de caráter técnico profissionalizante ou superior. A formação em foco se dará de forma agregar valor às minorias representativas de grupos menos favorecidos socialmente, público alvo dessa proposta, buscando colaborar na sua formação integral (Frigotto, 2003). Esta ação contribui com a qualificação profissional da população no sentido de fazer frente às principais demandas sociais a elas impostas, bem como buscar conscientizá-los sobre o aparecimento das novas exigências aos sujeitos em um momento no qual vivenciamos mudanças significativas nas relações sociais e de produção, que caracterizam o atual cenário. Assim, no sentido de buscar melhor compreender a grave realidade na qual se inserem os jovens/adultos na atual conjuntura social, realizar focos de estudos, favorecendo a estes momentos de reflexão crítica acerca de sua condição social e das possibilidades de mudanças construídas pelos próprios sujeitos. Isso impõe considerar o movimento dialético da realidade e as implicações mútuas entre indivíduo e sociedade (Freire, 1996). Adotamos a metodologia da pesquisa ação, quando coloca em prática os dados coletados através de estudos bibliográficos e documentais (Gil, 2002). Fizemos consulta à associação comunitária "Os quilombolas de Santa Rosa/ Boa Vista" sobre a necessidade dos jovens de aprendizagem e formação para uso de novas tecnologias para inclusão social e digital. Fizemos um cronograma de execução das atividades contemplando o período de duração da proposta de sete meses. Foi realizado pesquisas para o preparo e elaboração de uma apostila didática com tópicos a serem estudados durante o período do projeto. Faremos uma aula de apresentação da proposta para os alunos e do conteúdo a ser estudado durante todo o curso. As atividades realizadas tanto teóricas quanto práticas serão ministradas no laboratório de informática do IFPB. No final do curso faremos uma avaliação das atividades e por fim a disseminação dos resultados através de artigo para a revista *Práxis - Saberes da Extensão*. Esse projeto busca construir uma aliança com a comunidade do entorno do Campus, produzindo uma maior interação entre os saberes institucionais e os saberes locais, na produção de um conhecimento novo. Por fim, concluímos que esta ação educativa de forma articulada, ensino, pesquisa, extensão e inovação, resulta na produção de um conhecimento mais aprofundado, quando direcionado aos jovens pertencentes ao segmento majoritário da população, da cidade de Campina Grande, gerando impactos positivos na comunidade, por meio de experiências educativas exitosas, pautadas na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Referências bibliográficas

Antunes, R. (2005). *O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. Boitempo.

Frigotto, G. (2003). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. (5a ed.). Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25a ed.). Paz & Terra.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.). Atlas.

Experiência

Letramento e extensão: atuação do LPT Acadêmico na aquisição do letramento acadêmico

Rawane Soares Santos

Universidade Federal do Piauí

rawanesrs@gmail.com

Luanne Beatriz Fialho de Carvalho

Universidade Estadual do Piauí

luannebeatriz27@gmail.com

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Universidade Federal do Piauí

ribas@ribas.ninja

As habilidades que envolvem a leitura e a escrita são extremamente importantes em qualquer nível de escolaridade, principalmente ao iniciar sua trajetória acadêmica. No entanto, é preciso considerar as dificuldades que os discentes podem enfrentar, visto que geralmente não foram introduzidos corretamente às práticas de leitura e escrita na educação básica, então acabam por não ter familiaridade com muitos gêneros acadêmicos. Além disso, é importante considerarmos as tecnologias e ferramentas didáticas que podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar esse contexto, o Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq), do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI), na cidade de Floriano no Piauí, desenvolve uma ação extensionista chamada LPT Acadêmico (LPTA), projeto que busca minimizar as dificuldades e promover a aquisição do conhecimento e domínio das práticas de letramento através da promoção de cursos on-line (Ler e Escrever na Universidade (LEU), Leitura e Escrita para Jovens (LEJ), Escrita Acadêmica na Prática e Organizando o Pensamento Acadêmico), Cursos de Curta Duração (CCD) e eventos acadêmico-científicos (Laive Acadêmica, Workshop de Escrita Acadêmica e Seminário de Letramento Acadêmico). Baseamos nos pressupostos teóricos de Fischer (2007), onde a autora pontua que os estudantes que ingressam na universidade devem ser considerados indivíduos com alguma experiência de letramento. Sendo importante, ter conhecimento sobre o contexto sociocultural dos mesmos, para adaptar e desenvolver métodos que possibilitem a aquisição de conhecimentos sobre letramentos acadêmicos. Fischer e Dionísio (2011) afirmam o letramento acadêmico como práticas essenciais de

um amplo repertório que os estudantes devem dominar para o sucesso na academia, considerando que eles precisam ter noção das técnicas e processos da escrita e compreensão dos gêneros presentes na graduação. As autoras também discorrem sobre as formas que essas práticas podem ser desenvolvidas, trazendo duas possibilidades: a primeira sendo a criação de disciplinas que possibilitem o ensino dos gêneros acadêmicos, a segunda caracterizando-se pela exposição das regras e conhecimentos gerais dos gêneros acadêmicos. Entende-se então, que as atividades de extensão podem ser uma alternativa exitosa, por permitir tanto a aquisição do conhecimento teórico como a realização de atividades práticas que auxiliam na fixação do conhecimento. Por fim, pensando na efetiva execução dessas atividades, compreende-se que as tecnologias digitais e os recursos didáticos disponíveis on-line podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, por oferecerem “a didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração”, como afirmam Sousa, Moita e Carvalho (2011). Para a metodologia, utilizamos uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Sobre as atividades e práticas realizadas pelo projeto de extensão LPT Acadêmico, o LEU busca minimizar os problemas quanto às habilidades com gêneros científicos dos ingressantes do ensino superior. E a atenção do LEJ está voltada para apresentar a prática acadêmica e suas estruturas para alunos da educação básica. O grande objetivo desses cursos é preparar os seus participantes para entrada e permanência na universidade, dando ênfase para gêneros textuais, habilidades de leitura e competências de produção textual, desde a educação básica ao ensino superior. Os Cursos de Curta Duração são oferecidos durante todo o ano, aos sábados pelo Google Meet. O Seminário de Letramento Acadêmico, também chamado de SeLA, é composto por mesas redondas, palestras, rodas de conversa, minicursos e apresentações de trabalho. O Workshop de Escrita Acadêmica aborda sobre a divulgação científica, gêneros acadêmicos, Currículo Lattes e Normas ABNT, através de palestras, mesas-redondas e oficinas. Quanto a Laive Acadêmica, busca promover debates acerca das práticas do letramento acadêmico no contexto das escolas e universidades, a partir de palestras online com docentes e pesquisadores. Neste trabalho, buscamos apresentar as atividades de extensão do LPT Acadêmico, que são desenvolvidas com o objetivo de promover o ensino dos gêneros acadêmicos e aquisição do letramento acadêmico e reduzir as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes. Para isso, discutimos sobre letramento acadêmico, extensão universitária e tecnologias digitais. Sendo as tecnologias digitais grandes aliadas no processo de ensino e aprendizagem. A partir das atividades realizadas pelo projeto, fica evidente sua importância nos níveis pessoal, acadêmico e profissional dos participantes, por contribuir com a aquisição e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Também evidenciamos a necessidade e importância de que mais ações voltadas para o letramento acadêmico sejam desenvolvidas.

Referências bibliográficas

- Fischer, A. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>
- Fischer, A., & Dionísio, M. D. L. D. T. (2011). Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 6(1), 79-93. doi:10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93
- Sousa, R. P. De; Moita, F. M. C. Da S. C & Carvalho, A. B. G. (2011). *Tecnologias digitais na educação*. EDUEPB.

Experiência

Vivências com jovens alunos do ensino médio profissionalizante no IFPB Campus Campina Grande em atividades de extensão com novas tecnologias na produção de documentários

José Gomes de Andrade Neto

Instituto Federal da Paraíba

gomesjosea.contato@gmail.com

Marcia Gardênia Lustosa Pires

Instituto Federal da Paraíba

marcia.pires@ifpb.edu.br

Antônio Erivelton Cavalcante Freitas

Instituto Federal da Paraíba

erivelton.cavalcante@yahoo.com.br

As novas tecnologias têm impactado os ambientes de aprendizagem, visto que elas desenvolvem nos alunos uma série de habilidades, tanto na própria produção de materiais, quanto no consumo. Assim, nessa perspectiva, foi desenvolvido por professores, técnicos, parceiros sociais e alunos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Campina grande, o projeto "Educação, Juventude e Arte: Formação de Jovens Cineastas com realidade Virtual", tendo como objetivo impactar e/ou transformar pessoas e realidades (RECODE, 2018), por meio do empoderamento digital de alunos e professores, utilizando as tecnologias de realidade virtual. Este artigo relata a vivência dos trabalhos de monitoria desenvolvidos nos anos de 2022 e 2023, na produção de documentários envolvendo situações de aprendizagens diversas. As atividades do projeto em tela estimulam experiências coletivas que incentivam a cooperação entre os estudantes, que segundo BICUDO (1994, p.19) permite aos discentes partilharem compreensões, interpretações e comunicações, bem como desvendar discursos, na esfera da intersubjetividade. Para além dessas práticas, a autonomia do educando também se faz muito importante, os processos que levam a finalização do documentário perpassam por momentos de decisão e análise crítica, que prepara o aluno para momentos futuros de sua vida acadêmica. O contato com documentários já produzidos também se faz muito interessante para o processo de entendimento das funcionalidades dos equipamentos e para a formação de carga cultural. Esse projeto dá continuidade a ações anteriormente realizadas pelo Laboratório de Arte e Cultura e Juventude (LABORART), quan-

do desenvolveu , em parceria com o Instituto Recode, a Oculus e o Facebook/Meta, a produção de documentários o que resultou em outras ações em nossa instituição, na construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. O trabalho realizado com os alunos contribui com seus conhecimentos, capacidade de socialização e de análise crítica, visto que, assim como o processo de recepção da obra que pode ser entendido através da ótica de diversas narrativas, o processo de produção também envolve questões de narrativa e de caráter ideológico, no documentário em realidade virtual, essas questões relativas a narrativa se tornam ainda mais pertinentes, uma vez que o documentário interativo proporciona mais pontos de visão em decorrência do documentário "tradicional (NOGUEIRA, 2015, p. 45). Além disso, se percebe que o documentário, é na verdade um tratamento de uma realidade a partir de uma determinada visão e, por tanto, deve ser entendido de maneira a considerar todos os elementos aos quais estão ligados. A partir desse momento, o estudante cria percepções que estão relacionadas às narrativas e, por consequência, se mune de manipulações através do aguçamento da habilidade crítica. É importante considerar as trocas de experiências entre todos que são envolvidos pelo projeto, uma vez que se percebe a pluralidade de percepções e meios de agir para com a realidade. O auxílio dos monitores, por outro lado, contribui com as questões relacionadas às habilidades técnicas e ao suporte durante os encontros, visto que, após um cuidadoso planejamento das ações do projeto juntamente a orientadora, as oficinas de caráter teórico-práticas são ministradas, a fim de passar as informações necessárias para que os estudantes entenda os equipamentos técnicos a quais estão expostos e provoque impacto a partir da realidade da qual vivem. Além das questões de desenvolvimentos técnicos e metodológicos do projeto, é importante ressaltar que o grupo de monitores já tem experiência com os equipamentos em questão, visto que todos advém de experiências anteriores do projeto. Para se tornar possível a atuação, foi necessário três Celulares Samsung; três Câmeras VR 360º Samsung; três tripés para as Câmeras; três fones de ouvido Samsung; três óculos de Realidade Virtual Samsung obtidos através de um projeto que se inicia com a parceria entre a Organização Não Governamental (ONG) Recode, a Oculus e o Meta/facebook. Entendendo as problemáticas que nos cercam nos momentos atuais, as produções de documentários na educação contribuem na socialização dos saberes acadêmicos, resultante do entendimento da realidade do indivíduo e dos processos que serão necessários para se chegar a uma sociedade que garanta o direito de todos. Com isso, o aluno empoderado pela tecnologia, vê a necessidade de protagonizar, visto que os equipamentos que se encontram na sua mão, que são pouco acessíveis à comunidade em geral, pode sensibilizar as pessoas. Nesse momento, ele se dispõe de suas habilidades desenvolvidas durante os encontros e relaciona ao seu entendimento de mundo a fim de problematizar e mudar a realidade em que vive. Essa etapa é muito importante pois é resultado do desenvolvimento e da preparação do estudante para se fazer capaz de contribuir com a sociedade através das ferramentas de Realidade virtual (RV).

Referências bibliográficas

Bicudo, M. V. (1994). Sobre a fenomenologia. In M. V. Bicudo, V. H. Esposito (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Unimep.

CINEASTAS 360°. (2019). *Realidade virtual para impacto social*. Recode.

Nogueira, P. (2015). Documentário e tecnologia: duas realidades em desenvolvimento paralelo. *Doc On-Line: Revista Digital de Cinema Documentário*, 18, 33-60.

Pesquisa

A tecnologia no processo de ensino e aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental

Lisiane Tavares

Universidade Federal de Santa Maria

lisianestavares@hotmail.com

Greice Raquel Rohden Câmara Canto

Universidade Federal de Santa Maria

girllillusionn@gmail.com

Marcelo Pustilnik Vieira

Universidade Federal de Santa Maria

marcelo.pustilnik@ufsm.br

O presente resumo, faz parte de um projeto de dissertação nascido do interesse pelo tema das tecnologias plugadas e desplugadas, para o ensino de ciências em turmas de anos iniciais do ensino fundamental. A alfabetização científica no primeiro ano do ensino fundamental é essencial para que os alunos compreendam as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, além de familiarizá-los com os processos de produção e apropriação do conhecimento científico. O percurso teórico desta pesquisa, que tem como cerne o ensino de Ciências Naturais, emerge dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois a lei demonstra a importância que tal área possui para a formação de sujeitos considerados cientificamente capazes, destacando o papel destes na transformação da sociedade, como também, valorizando os avanços tecnológicos em benefício da mesma e dos seres humanos. De acordo com PCNs, da área de Ciências Naturais, se faz necessária à construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. (Brasil, 1997), para tanto o papel da escola e, sobretudo, do professor deve ser fundamental neste processo para que os sujeitos, ao terem contato com o conhecimento científico, nos primeiros anos da vida escolar, possam se familiarizar e construir as primeiras noções e significados do mundo em que vivem. O ensino de ciências nos primeiros anos do ensino fundamental tem como proposta a continuação do lúdico no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais, priorizando as vivências e as experiências já adquiridas, com a integração de novos conhecimentos e a interação no

mundo em que vive. (Brasil, 2017, p. 355). Nos últimos anos, discute-se muito a importância da alfabetização científica e a necessidade desta ser um processo de educação permanente e para além do espaço escolar. Se consideramos importante e justificável ensinar Ciências, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário ter claro que alfabetização científica vai além do papel que pode ser exercido pela escola. Na perspectiva de conhecimento como construção e cooperação entre escola, ciência e sociedade, cabe compreender a Educação STEAM, pois esta abordagem do trabalho pedagógico favorece o desenvolvimento da aprendizagem criativa e ativa, oportunizando aos estudantes tomar decisões e avaliar resultados, por meio de projetos interdisciplinares que buscam resolver problemas do mundo real. Experiências como essas oportunizam processos cognitivos superiores como percepção, reflexão, raciocínio, generalização e reelaboração de conceitos e procedimentos. Práticas na abordagem Educação STEAM demandam uso de metodologias ativas que coloquem o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem e alinhadas às demandas do século XXI (Morán, 2015). Contudo, definiu-se pela abordagem qualitativa, pois seu enfoque encontra-se fundamentado numa perspectiva que concebe conhecimentos como processo socialmente construído pelo sujeito nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformado (André, 2013, p.97). Como método de pesquisa optou-se pelo estudo de caso, considerando este método engloba a realidade do sujeito de uma forma processual, a medida que as coletas de dados avançam, a pesquisa fica mais minuciosa. Para tanto, o campo da referida pesquisa será na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Kunz, na cidade de Santa Maria-RS, no qual será realizada entrevista com a coordenação da escola e com a professora regente da turma do 1º ano dos anos iniciais. A entrevista semiestruturada foi definida como técnica de pesquisa neste estudo, pois a intenção é “elaborar questões em que o entrevistador e entrevistado possam dialogar naturalmente, interseccionados/atravessados por perguntas abertas no decorrer da entrevista (Alves, Silva, 1992)”. Além disso, será utilizado análise documental, afinal “documentos são muito úteis no estudo de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados” (André, 2013, p.100). Análise documental se dará também por meio do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). O presente resumo, trouxe em linhas gerais a projeto de dissertação em andamento “A tecnologia no processo de ensino e aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental”. Cabe reforçar a importância da alfabetização científica, alicerçada na teoria e na prática, bem como apontam os PCN e literaturas relacionadas ao ensino. É também fundamental uma compreensão da Educação STEAM, uma vez que os alunos, são seres sociais, embebidos de práticas sociais que dialogam com as tecnologias do presente e escola, precisa saber usar tal fenômeno a favor da aprendizagem.

Referências bibliográficas

- André, M. (2013). O que é estudo de caso. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 22(40), 95-103.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. MEC/SEF.
- Kenski, V. M. (2008). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papirus.
- Lüdke, M; André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU.

Ensaio

Produção de documentários em tecnologia 360º como ferramenta de mediação pedagógica

Márcia Gardênia Lustosa Pires

Instituto Federal da Paraíba

marcia.pires@ifpb.edu.br

Claudia Rayssa Gomes Bolo

Instituto Federal da Paraíba

rayssa.claudia@academico.ifpb.edu.br

Mozart Lima do Nascimento

Instituto Federal da Paraíba

mozart.nascimento@academico.ifpb.edu.br

O presente artigo aborda a temática das novas tecnologias na educação a partir das reflexões que emergem dentro das atividades de extensão realizadas no projeto "Educação, Juventude e Arte: Formação de Jovens Cineastas com Realidade Virtual", desenvolvido por professores, técnicos e alunos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Campina Grande. Referido escrito tem por objetivo socializar os aprendizados adquiridos através da experiência vivenciada pelos jovens alunos do IFPB, nos anos de 2022 e 2023, com uso da tecnologia 360º, na mediação de processos de ensino e aprendizagem que intenciam desenvolver o empoderamento digital de alunos e professores a partir da produção de documentários. As atividades desenvolvidas neste projeto buscam fomentar a autonomia intelectual dos educandos no levantamento de problemas locais e na escolha de temas sociais que se apresentam como um desafio na realidade atual. Assim, nosso objetivo consiste em impactar e/ou transformar pessoas e realidades (Recode, 2018). O projeto tem a intenção de despertar o interesse por questões que impactam as relações sociais no século XXI, tanto de forma local quanto global, instigando a juventude a pensar sobre os problemas vivenciados que interferem diretamente na vida em sociedade. Desta feita, os objetivos do projeto destacam a intenção de empoderar jovens no desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais para impacto social. Por se tratar de um projeto que envolve as novas tecnologias, a abrangência da proposta se dá para além dos muros da escola, compreendendo uma abordagem de questões sociais, ambientais, étnico-raciais, políticas, dentre outras.

Este projeto se coaduna aos propósitos explicitados nos documentos, a saber: Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 6/2002, bem como na Lei 9394/96 de Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional, e pela Lei 10.639/200, que estabelecem a obrigatoriedade, nas instituições de ensino, para que sejam ministradas os conhecimentos referentes ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Destacamos a importância de se favorecer o direito de acesso às diferentes fontes de informação e cultura a todos brasileiros. Assim, desenvolver iniciativas dessa natureza, no ambiente escolar, requer utilizar as novas tecnologias como instrumento didático e pedagógico, no qual o professor deve ser o mediador entre o aluno, a tecnologia e o conhecimento, propondo uma mudança da tradicional memorização mecânica do ensino dos conteúdos, para abordagens que estimulem a exploração de problemas concretos do cotidiano, necessitando, assim, de uma intervenção mediada (Freire, 1996). Além disso, o desenvolvimento de atividades educativas que trabalham com a produção de documentários busca incentivar a leitura de mundo (Freire, 1996), o trabalho coletivo, a autodisciplina, buscando despertar nos educandos um olhar mais crítico para as questões de cunho social, no sentido de incentivar o desenvolvimento de novas habilidades e potencialidades humanas e técnicas. Pautados no tripé Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação, as ações do projeto busca instigar a autonomia intelectual dos discentes, trazendo problemáticas sociais da comunidade local, de forma que possam promover o olhar crítico e desenvolver competências e/ou habilidades demandadas na sociedade do século XXI, em meio às mudanças operacionalizadas a partir das novas exigências sociais e da necessidade de posicionamentos críticos frente às novas demandas do tempo presente.

A metodologia do projeto se utiliza da pesquisa ação, pesquisa bibliográfica e documental. As oficinas teórico-práticas são ministrados pela orientadora e auxiliada pelos monitores do projeto, para uso correto dos equipamentos tecnológicos utilizados na produção dos vídeos. Os materiais utilizados nas produções serão: três Celulares Samsung; três Câmeras VR 360° Samsung; três tripés para as Câmeras; três fones de ouvido Samsung; três óculos de Realidade Virtual Samsung. A produção dos documentários envolve situações de aprendizagens diversas no que tange a aquisição de competências e habilidades para uso das novas tecnologias, tanto em sala de aula, quanto em laboratórios de informática e aulas de campo, incluindo as pesquisas bibliográficas e documentais.

Concluimos que a produção de documentários na educação contribui na socialização dos saberes acadêmicos, gerando uma ampliação dos conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico (Braga, 200), colaborando com a formação profissional dos jovens que sofrem as sequelas da questão social e das desigualdades sociais no que concerne ao usufruto dos bens e riquezas materiais e espirituais. Este projeto colabora para um processo de formação humana que contemple a problematização da realidade local e o acesso as novas tecnologias (câmeras em 360°), favorecendo a possibilidade dos professores inovarem seus métodos de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação da realidade virtual na escola.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN), Nº 9.394, 20 de dezembro 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Braga M. (2001). Realidade Virtual e Educação. In *REVISTA DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS DA TERRA*, 1(1). <http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/realidadevirtual-5155c805d3801.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Paz e Terra.

Experiência

Integração curricular nas séries iniciais do ensino fundamental baseada em steam, em uma escola do campo

Ana Laura Wendlant

Universidade Federal de Santa Maria

wendlant.ana@acad.ufsm.br

Williana Costa Martins

Rede Municipal de Tailândia

wyllyanahnascimento@yahoo.com.br

Marcelo Pustilnik Vieira

Universidade Federal de Santa Maria

marcelo.pustilnik@ufsm.br

Este trabalho perpassa o meio acadêmico para chegar à escola, em que visa aplicação prática das teorias abordadas em aula. Isso se dá pela interação interdisciplinar e com foco na abordagem STEAM, tendo o aluno como protagonista e o professor como mediador. Ao longo de todo desenvolvimento, há sempre a possibilidade de adaptação e melhoria a partir dos relatos de quem adapta, aplica e avalia o proposto pelo grupo de pesquisa. Além disso, serve para auxiliar no desenvolvimento científico, cultural e no avanço da aprendizagem humanizada, integradora e participativa. A busca por uma formação que seja benéfica e subjetiva permeia cada construção e atividade pensada. O contexto da educação brasileira é totalmente desfavorável a qualquer tipo de metodologia que fuja do habitual. É uma tradição que se perpetua geração após geração: uma sala de aula com cadeiras e mesas alinhadas e voltadas para um quadro em que serão escritos milhares de conteúdos teóricos e ao final de tudo, uma prova será aplicada para “testar” o conhecimento obtido através dessas aulas. Afinal, esse é o caminho para que o aprendizado seja de fato efetivo e faça a diferença na vida do aluno? Ou é apenas mais um meio em que o ser – que possui habilidades diversas, afinidades variadas e gostos totalmente únicos – precisa se adequar ao que é “tradicional” e “sempre deu certo”? De tal forma, há muito o que se discutir e evoluir no que diz respeito ao que funciona para o aluno na prática. Certamente não é uma metodologia ou outra que dita o que dá certo ou não. Embora pareça simples, não existe fórmula mágica para ensinar e aprender que qualifique o professor e o faça atingir todos os seus alunos de maneira homogênea e generalizada. Cada aluno, em toda

sua subjetividade, preferências e diferentes modos de compreensão precisa ser verdadeiramente alcançado por metodologias ativas que elevem a educação a outro patamar. O presente trabalho tem por objetivo aplicar à prática os conteúdos teóricos ministrados em sala. Tais práticas se dão através de atividades que aliam o que foi percorrido em aula a uma necessidade humana: a materialidade. Ou seja, retira-se do imaginário e traz-se para o plano material a fim de tornar “palpável” e real, assim levando o aluno a ser agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, alguns fatores precisam ser analisados e detalhados para que as atividades propostas estejam de acordo com o que se alinha entre o projeto e a realidade da sala de aula. Levando em conta os relatos da professora Williana e sua busca por agregar mais às suas aulas, o trabalho iniciou-se através do primeiro contato com a professora para que houvesse maior compreensão do contexto em que ela se encontra no ambiente escolar, seja ele social, cultural e até mesmo econômico, bem como a faixa etária das crianças. Outro fator de relevância para pensar-se em aplicações é a forma como sua turma é constituída: sendo crianças de 4 (quatro), 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete) anos, indo da Educação Infantil, dita pré-escola, aos Anos Iniciais – 1º (primeiro) e 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental. Essa organização configura uma turma multisseriada. E é a partir dessa configuração que surge o primeiro desafio: como planejar aplicações para diferentes séries que se encontram na mesma turma? Para a execução do projeto de pesquisa, organizou-se um esquema simples de trabalho: a professora realiza seu planejamento semanal, que contempla o trabalho de duas disciplinas por dia em torno de uma temática, compartilha com o grupo e reúnem-se ideias de como integrar a prática com a teoria. A partir das sugestões elencadas, a professora adapta ao seu cotidiano, aos materiais que ela dispõe em sala de aula ou ainda que tendo em vista o que os alunos terão de disponibilidade caso a atividade seja proposta como tarefa de casa. Todo embasamento se dá através de pesquisas e planejamento do que melhor se aplica a cada conteúdo. De tal forma, busca-se a integração de duas ou mais áreas do conhecimento, também conhecida como interdisciplinaridade. Então, sempre que pensa-se em alguma proposta de atividade, há o cuidado para que abranja esse importante preceito para a aprendizagem efetiva e integradora. Nessa perspectiva, surgem outros fatores que compõem a abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics): os alunos aprendem de maneira ativa. Sendo assim, tornam-se protagonistas não apenas dos seus próprios processos de aprendizagem, mas também na interação com outros colegas na resolução de problemas, na construção dos seus valores como cidadãos e na integração entre professor e aluno na jornada do conhecimento. Tendo em vista que o projeto encontra-se ainda em desenvolvimento e tendo margem para crescer, o que se detecta até o momento é a importância do trabalho em conjunto do grupo de pesquisa com a aplicação prática.

Referências bibliográficas

- Bacich, L., Moran, J. (2017). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora.
- Hargreaves, Andy; Marchesi, Álvaro. (2002). Educação para a mudança. In *PRESIDENTES DO CONGRESSO* (p. 7).
- Pustilnik, M. (2020). *Robótica Educacional e Aprendizagem: o lúdico e o aprender fazendo em sala de aula*. CRV.
- Shirley, D.; Hargreaves, A. (2022). *Cinco Caminhos para o Engajamento: Rumo ao Aprendizado e ao Sucesso do Estudante*. Penso Editora.