

Ana Patrícia Lima Sampaio
Iraci Maria dos Santos Pereira Grana
Maria de Nazaré Barroso da Silva
Organizadoras

**POLÍTICAS
PÚBLICAS:**

**CAMINHOS DA
EDUCAÇÃO**



Pantanal Editora

2021

Ana Patrícia Lima Sampaio
Iraci Maria dos Santos Pereira Grana
Maria de Nazaré Barroso da Silva
Organizadoras

Políticas públicas: caminhos da educação



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome	Instituição
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	OAB/PB
Profa. Msc. Adriana Flávia Neu	Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois	UO (Cuba)
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior	IF SUDESTE MG
Profa. Msc. Aris Verdecia Peña	Facultad de Medicina (Cuba)
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia	ISCM (Cuba)
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva	UFESSPA
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo	UEA
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu	UNEMAT
Prof. Dr. Carlos Nick	UFV
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia	AJES
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos	UFGD
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva	UEMS
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos	IFPA
Prof. Msc. David Chacon Alvarez	UNICENTRO
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira	IFMT
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira	UFMG
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão	URCA
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves	ISEPAM-FAETEC
Prof. Me. Ernane Rosa Martins	IFG
Prof. Dr. Fábio Steiner	UEMS
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza	UFF
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez	(Colômbia)
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles	UNAM (Peru)
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira	IFRR
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto	UCG (México)
Prof. Msc. João Camilo Sevilla	Mun. Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales	UNMSM (Peru)
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski	UFMT
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira	Mun. de Chap. do Sul
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela	IFPR
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez	Tec-NM (México)
Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan	Consultório em Santa Maria
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann	UFJF
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior	UEG
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos	FAQ
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla	UNAM (Peru)
Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira	SEDUC/PA
Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes	IFB
Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira	IFPA
Profa. Dra. Patrícia Maurer	UNIPAMPA
Profa. Msc. Queila Pahim da Silva	IFB
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty	UO (Cuba)
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke	UFMS
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva	UFPI
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo	UEMA
Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos	IFB
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca	UFPI
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira	FURG
Profa. Dra. Yilan Fung Boix	UO (Cuba)
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme	UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas [livro eletrônico] : caminhos da educação / Organizadoras Ana Patrícia Lima Sampaio, Iraci Maria dos Santos Pereira Grana, Maria de Nazaré Barroso da Silva. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 58p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-88319-94-9

DOI <https://doi.org/10.46420/9786588319949>

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Prática de ensino. I.Sampaio, Ana Patrícia Lima. II. Grana, Iraci Maria dos Santos Pereira. III. Silva, Maria de Nazaré Barroso da.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

PREFÁCIO

Estamos no limiar de novos desafios, com novos cenários que se desenham no espaço educacional, sobretudo com foco na educação midiática, mas sem deixar de pôr tinta em temas necessários a serem discutidos na área de educação.

Neste livro, aproximamo-nos especificamente das vozes de autores que transitam da reflexão teórica a vivências *in loco*, de pesquisas bibliográficas às pesquisas de campo, de material em formatos impressos aos digitais, jornadas que fizeram emergir diversos saberes, enriquecendo a formação de seus autores. O que se intenciona, neste livro, é partilhar os estudos realizados, como atividade de uma disciplina do curso de doutorado em Ciência da Educação pela Universidade IMES/Rosário/Argentina, com outros envolvidos, direta ou indiretamente, no campo educacional.

São novos repertórios que imprimem contextos atuais e desafiadores, entretanto prevalecendo a ideia de que o indivíduo pode atravessar as fronteiras do conhecimento pela sua disposição de “aprender a conhecer”, “aprender fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (DELORS, 2001). Neles, foram “esboçadas” as percepções e compreensões reflexivas e críticas das situações interligadas ao contexto escolar, numa visão abrangente do ato de ensinar.

Os autores partiram de inquietudes que o não saber suscita, trazendo suas histórias de vidas entrelaçadas as suas histórias de estudantes, de professores e de pesquisadores, “são três momentos distintos, mas complementares, porque são momentos que desvelam práticas” (SANTOS, 2012) de *aprendentes* e de *ensinantes* (FERNÁNDEZ, 2001). É uma tríade marcada por uma fecunda busca de saberes que foram os constituindo como profissionais da educação.

Este livro, ao buscar deixar transparecer questões acerca do ensino em diferentes níveis, apresenta o primeiro artigo intitulado **Comunidade de Aprendizagem e as Novas Estratégias Pedagógicas: biblioteca tutorada**, autoria de Ana Patrícia Lima Sampaio, Iraci Maria dos Santos Pereira Grana e Ursulina Neves Grana Neta. As autoras apresentam breves reflexões de atividades desenvolvidas pelos Profissionais de Educação que utilizaram como estratégia pedagógica a biblioteca tutorada, apoiada numa concepção de aprendizagem dialógica.

No segundo artigo, com o título **Ensino Superior no Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE/AM (2015 -2025): estratégias da meta 14**, as autoras, Ana Patrícia Lima Sampaio, Iraci Maria dos Santos Pereira Grana e Maria de Nazaré Barroso da Silva, propõem-se conhecer os resultados e efeitos das ações executadas pelo estado no que se refere às estratégias voltadas para o acesso no ensino de pós-graduação, referindo-se às ações definidas no Plano Estadual de Educação do estado do Amazonas, especificamente a meta 14, que trata da expansão de cursos de *stricto sensu*.

No terceiro artigo, **Evasão escolar na Educação Profissional nos cursos subsequentes – um estudo de caso no Centro Tecnológico Profissional de Roraima**, os autores Paulo Sérgio Rodrigues da Silva e Ana Patrícia Lima Sampaio evidenciam o resultado de uma pesquisa realizada em cinco cursos

profissionalizantes do Centro Tecnológico Profissional de Roraima que tiveram os maiores índices de abandono escolar na modalidade subsequente, cursos ofertados anualmente para alunos egressos do Ensino Médio.

No quarto artigo, **Ferramentas de interação assíncronas: Programa Formação pela Escola**, Ana Patrícia Lima Sampaio, Iraci Maria dos Santos Pereira Grana e Maria de Nazaré Barroso da Silva concentram-se na pesquisa sobre os cursos ofertados no “Programa Formação pela Escola” no cenário amazônico, mediados por tecnologias. Tem como objetivo analisar o uso de ferramentas de interação assíncronas na formação continuada de profissionais da educação, com vistas a resultados profícuos na área de atuação.

No quinto artigo, desta jornada, **Proficiências digitais docentes: novos desafios para rede estadual de ensino e professores no estado do Amazonas**, Ana Patrícia Lima Sampaio e Iraci Maria dos Santos Pereira Grana visam analisar as proficiências digitais dos professores da rede estadual de ensino e a influência das tecnologias digitais de comunicação e informação durante o ensino remoto e/ou híbrido em tempo de pandemia do Covid-19, explicitando as principais estratégias metodológicas e pedagógicas centradas no desenvolvimento ativo do aluno.

É no bojo dessas reflexões epistemológicas que se evidenciam situações problemas da realidade educacional brasileira (que parece nos assombrar), uma realidade de imprevisibilidades, mudanças e incertezas, mas também de possíveis direções que podem contribuir para melhorar as situações explicitadas nesses estudos. Buscamos, pois, por uma cultura de ensino e de aprendizagem que estimule a criatividade e o aprendizado contínuo de aprendentes e de ensinantes.

Manaus, setembro de 2021.


Marivan Tavares dos Santos.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	4
CAPÍTULO 1.....	8
Comunidade de Aprendizagem e as Novas Estratégias Pedagógicas: biblioteca tutorada	8
Introdução	8
Abordagem cognitivista de aprendizagem	9
Teoria cultural do conhecimento social	10
Novas ambiências do conhecimento: comunidades de aprendizagem.....	11
O que entendemos por comunidades de aprendizagem?	11
Interações diversificadas: biblioteca tutorada.....	11
Metodologia.....	13
Resultados e discussões	13
Considerações finais	14
Referências bibliográficas	15
CAPÍTULO 2.....	17
Enseñanza Superior en el Plano Estadual de Educación de Amazonas – PEE/AM (2015 -2025): estrategias para alcanzar la Meta 14	17
Introducción.....	17
Marco Teórico.....	18
Breve historial de la Educación Superior en Brasil	18
Plan Estadual de Educación del Estado de Amazonas: estrategias de la meta 14.....	19
Metodología.....	20
Resultados y Discusiones	21
Consideraciones Finales.....	24
Referencias Bibliográficas.....	24
CAPÍTULO 3.....	26
Evasão escolar na educação profissional nos cursos subsequentes – Um estudo de caso no Centro Tecnológico Profissional de Roraima.....	26
Introdução	26
Método ou formalismo	27
Resultados e discussões	28
Considerações finais	34
Referências bibliográficas	34
CAPÍTULO 4.....	36
Introducción.....	36
Marco Teórico.....	37

Programa Formación pro Escuela: desafíos y perspectivas más allá del estado de Amazonas	37
Práctica pedagógica: reflexión y procesos.....	39
Metodología.....	40
Resultados y Discusiones	42
Conclusión.....	43
Bibliografía.....	44
CAPÍTULO 5.....	46
Introducción.....	46
Marco Teórico.....	47
Contexto general del proyecto Clase en Casa en el estado de Amazonas.....	47
Competencias digitales.....	50
Metodología.....	51
Resultados y Discusiones	51
Referencias Bibliográficas.....	54
ÍNDICE REMISSIVO	56
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	57

Comunidade de Aprendizagem e as Novas Estratégias Pedagógicas: biblioteca tutorada

 10.46420/9786588319949cap1

Ana Patrícia Lima Sampaio^{1*} 

Iraci Maria dos Santos Pereira Grana² 

Ursulina Neves Grana Neta³

INTRODUÇÃO

A escola-família-estudante-comunidade-voluntários são parceiros no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e o aspecto psicossocial dos indivíduos. Desta forma, o tema abordado justifica-se na preocupação com os resultados apresentados a partir do monitoramento e avaliação realizados no cumprimento de metas estabelecidas pelo Governo Federal com o intuito de guiar a educação brasileira.

Diante do exposto, parte da premissa: Quais são as práticas que favorecem a transformação social e cultural no espaço e na organização da escola?

Assim, esta pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica, que busca fazer uma análise de caráter exploratório das atividades desenvolvidas pelos Profissionais de Educação utilizando como recurso pedagógico a biblioteca tutorada, que tem como ideia a aprendizagem dialógica, buscando valorizar as inteligências culturais individuais ampliando o conhecimento social de forma que não trabalhe somente a parte acadêmica, mas as crianças e adolescentes como cidadãos.

Nessa perspectiva, teve como importância os estudos de autores como Temporetti (2009), que trouxe a compreensão sobre a diferenciação do termo aprendizagem na educação e na psicologia; Miller (2003), que apresenta de forma descritiva a abordagem cognitiva da aprendizagem; Moscovici (1978), que trouxe uma abordagem sobre a importância do conhecimento social e troca de experiências na educação; e Freire (2005), que discorre sobre as concepções basilares da metodologia de comunidade de aprendizagem.

Espera-se que esta pesquisa venha expandir o conceito da aprendizagem dialógica, a fim de que se torne mais utilizada no ambiente escolar, como meio de produzir um avanço significativo, tanto intelectual como social nos indivíduos. As possibilidades geradas por essa abordagem viabilizam o

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

² Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado do Amazonas-SEDUC/AM.

³ Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado do Amazonas-SEDUC/AM e atualmente exerce a função em Gestão Escolar.

* Autora correspondente: sampaioanapatticia@gmail.com

incentivo do trabalho que não se prende somente a espaços físicos, indo além, em ambientes virtuais, abrangendo o maior público possível.

Importante ressaltar, que o espaço físico otimizado no interior das escolas e a integração da comunidade é a base do projeto, elaborando um ambiente apto a receber os discentes, para que se desenvolvam de forma criativa e que explorem o máximo do seu potencial, aptos a obter resultados de desenvolvimento mais otimistas, céleres e satisfatórias.

ABORDAGEM COGNITIVISTA DE APRENDIZAGEM

A terminologia “aprendizagem” apresenta significado distinto na área de Pedagogia e/ou Psicologia, como afirma Temporetti (2009): *“el término “aprendizaje” adquiere una significación distinta si el mismo se sitúa en el ámbito de la Pedagogía y de la Didáctica o en el campo de la Psicología”* (p. 4). Assim sendo, para a Pedagogia o conceito referencia-se à escolarização, que pode ser formal ou não formal, e, em Psicologia a experiências que resultam na transformação do comportamento.

Mas, na década de 60 a partir de atividades interdisciplinares, envolvendo profissionais atuantes em diversas áreas, ocorreu a revolução cognitiva norte-americana, possibilitando que novos conceitos suplantassem ao da aprendizagem, tais como: *“de adquisición”, “construcción” y “apropiación de conocimiento”* (Temporetti, 2009).

Todavia, de acordo com Miller (2003), dúvidas prevalecem nos tempos atuais sobre a abordagem cognitiva de aprendizagem: *algunos veteranos de esos días se preguntan si el programa fue acertado y si realmente hay algo ahora que podamos llamar “ciencia cognitiva.”* En mi caso prefiero hablar de las ciencias cognitivas, en plural. Pero el sueño original de una ciencia unificada que descubriría las capacidades de representación y de cómputo de la mente humana, así como de su realización estructural y funcional en el cerebro, todavía mantienen un atractivo que no puedo resistir.

Certamente há teóricos, como Jean Piaget, que contribuíram com elementos e conceitos fundamentais para a construção desta abordagem, como a assimilação, acomodação e equilíbrio; a lógica do pensamento na construção de esquemas conceituais, etc. Assim, definindo o modo do trabalho intelectual, cuja evolução acontece em diferentes estágios da vida humana e de forma espiral, de modo que o nível atual agregue o conhecimento do anterior e o amplie.

Seguindo por uma ótica sócio interacionista, Vygotsky diferencia-se de Piaget, ao dar ênfase aos fatores sociais, tornando-os essenciais e preponderantes no decorrer do crescimento da pessoa. Fato, que emprega relevância ao aspecto cultural e que ocorre por intermédio de constantes interações com o meio em que vive.

Sendo assim, foram considerados dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro refere-se aos progressos consolidados e o segundo caracteriza-se pelo fazer com a ajuda do outro. Ou seja, ocorrerá o proveito pelo diálogo, colaboração, imitação e experiências. As atividades cognitivas que uma criança realiza hoje com o apoio de outra pessoa, amanhã fará de forma independente, ou como

assertivamente descreve Temporetti (2013): *El hombre, entidad biológico, es al mismo tiempo un ser cultural, social producido en una historia*. La cultura, como producto de la historia humana constituye un mundo al cual hay que adaptarse al mismo tiempo que es la que provee de las herramientas que nos permite hacerlo.

Portanto, a partir dos conceitos básicos expostos até aqui, é perceptível a valorização fornecida à interação do aluno com o meio que o cerca, seja, no contexto escolar e/ou extraescolar.

Percebe-se, que não pode ser omitida a influência ou a contribuição desta abordagem para as teorias de aprendizagem na área educacional. Quer, sem aditivos ou por intermédio de aspectos integrativos com demais abordagens. É o que podemos observar mais adiante, onde se destacam as circunstâncias atuais de aprendizagem.

Teoria cultural do conhecimento social

As trocas de experiências e informações, as crenças, as ideias e o senso comum de um determinado grupo o definem socialmente, o constrói com características sociais coletivas sem excluir as individualidades de cada pessoa. Moscovici (1978), expressa bem esse conceito: a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes da imaginação.

A evolução da Semiótica, que é a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como fenômenos que moldam as comunicações e conhecimentos sociais, definiu os produtos utilizados para interação humana em determinado meio. O processo de criação destes símbolos, vem advindo de uma instituição desse produto social, que é implementado como parte cultural à medida que ele se fortifica e impõe um significado ao sujeito, que absorve este signo e o aplica na sua vida social, dessa forma a cada período que passa mesmo uma única sociedade vai adquirindo outras formas de comunicação e expressão social, aumentando conseqüentemente sua carga de conhecimento e sua prática cultural.

Aplicando isso à psicologia da educação, temos a teoria estruturada por Bruner e Olson (1973b), que é composta por normas que dispõem a melhor maneira de se obter conhecimento, teorizando que seguindo essas regras, pode se ensinar qualquer assunto a qualquer criança em variados momentos de sua evolução intelectual e social.

[...] a maioria das crianças de seis anos não possui ainda a noção de reversibilidade. Uma teoria de aprendizagem, por seu lado, deveria esforçar-se para oferecer a melhor maneira de dar às crianças aquela noção. Preocupa-se, em resumo, em como algo a ensinar pode ser mais bem apreendido, isto é, em melhorar e não em descrever o ensino. (Bruner; Olson, 1973b).

Todo domínio de conhecimento pode ser representado sob três formas (Bruner; Olson, 1973b) representação ativa; representação icônica e representação simbólica.

Nesta perspectiva, espontaneamente, somos levados a uma reflexão sobre a concepção de escola, e, ou mais além, de ambientes em que ocorram a aprendizagem. Pois, independente deles, a relevância subsiste na produção de significados e incorporação no processo educativo.

Novas ambiências do conhecimento: comunidades de aprendizagem

As comunidades de aprendizagem vêm causando impacto na maneira de viver, comunicar-se, relacionar-se, produzir e com destaque, apropriar-se do conhecimento formando uma rede de interação, cooperação e colaboração proporcionada aos indivíduos vínculos de afetividade. Reafirmando que, essas ações contribuem para mudança cultural na direção de relações sociais concretizando processos dialógicos e igualitários.

Nesse sentido, trazemos algumas contribuições guiadas pelo conceito de “Comunidade de Aprendizagem” e “Biblioteca Tutorada”, ao qual nos dedicamos a seguir.

O que entendemos por comunidades de aprendizagem?

Atualmente, a investigação sobre comunidades implica uma mudança no contexto educativo que requer consolidar a aprendizagem e a convivência de todos os indivíduos, carecendo ser efetivada pelos grupos educacionais da instituição escolar, possibilitando a participação da família e da comunidade favorecendo o aperfeiçoamento de todos os conhecimentos escolares no processo educativo.

Desta feita, Freire (2005) indaga que a proposta parte do discernimento de que a interculturalidade é o elo da aprendizagem, a qual está alicerçada na relação entre os sujeitos transpassando o princípio dialógico e potencializando o conhecimento dos indivíduos envolvidos.

Diante do exposto, estudos demonstram a distribuição dos caminhos pedagógicos, que passa a ser conduzida pela aprendizagem dialógica, que lança a mão das atividades: Biblioteca Tutorada, Grupos Interativos, as Tertúlias Dialógicas e a Formação de Familiares.

Interações diversificadas: biblioteca tutorada

A biblioteca tutorada visa democratizar e otimizar o espaço que é apoiada em tarefas escolares (leitura, realização das tarefas de casa, pesquisa, atividades de reforço escolar, etc.) e atividades culturais que acontecem dentro da ambiência escolar; aberta a escola-família-estudante-comunidade-voluntários, cujo objetivo é valorizar e respeitar os indivíduos por meio de condutas individuais e grupais, potencializando a aprendizagem interativa, construtiva e eficaz.

Portanto, a proposta tem seu fundamento metodológico na concepção da aprendizagem dialógica engajado nos princípios de uma educação equitativa, a partir da interação e diálogo com a comunidade, conforme apresentada na Tabela 1, com sua organização sustentada pelos teóricos: Freire, Vygotsky, Wells, Bruner, Giddens, Habermas, Chomsky e Mead.

Tabela 1. Fundamento metodológico. Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

Princípios	Características
Diálogo igualitário	Implica escutar com respeito e falar com sinceridade. (Braga; Mello, 2014)
Inteligência cultural	Todas as pessoas têm condição de participar em um diálogo igualitário. (Marigo <i>et al</i> , 2010)
Transformação	O homem e a mulher são seres de transformação e não de adaptação. (Marigo <i>et al</i> , 2010)
Criação de sentido	O sujeito é protagonista de sua própria existência. (Marigo <i>et al</i> , 2010)
Solidariedade	Inserir práticas educativas democráticas. (Braga; Mello, 2014)
Dimensão instrumental	São os conhecimentos advindos da ciência e da escolaridade. (Braga; Mello, 2014)
Igualdade de diferenças	Todas as pessoas têm direito a uma educação igualitária. (Marigo <i>et al</i> , 2010)

Assim sendo, esse espaço de interação favorece o diálogo constante que está presente entre a comunidade, profissionais da escola e estudantes que conversam entre si, trocando conhecimentos e experiências; esse ambiente deve funcionar fora do período regular (contra turno), e também, proporcionar aos indivíduos atividades extras que não promovam a exclusão como exemplo: tertúlias literárias, atividades de reforço, leitura, pesquisas e consultas a livros e internet e outros promovendo a construção do conhecimento entre todos os envolvidos fomentando ações fundamentadas nos princípios da aprendizagem dialógica.

[...] igualdad de oportunidades universal o igualitaria se corresponde con una socialdemocracia, defendiendo que todos los estudiantes deben ser tratados por igual (independientemente de su talento o riqueza) y recibir la misma educación. Esto no impide que, por las diferencias naturales y sociales, reaparezcan desigualdades (Bolívar, 2012).

Nesse molde, a escola precisa passar por um processo de transformação aplicando os princípios da aprendizagem dialógica, por meio de atuações educativas efetivas para que todos possam ensinar e aprender conjuntamente.

METODOLOGIA

Com o intuito de melhor elucidar a presente pesquisa, buscou-se primeiramente o referencial teórico que pudesse subsidiar este estudo. Para tanto, apresentou-se uma revisão de literatura realizada por meio de pesquisa bibliográfica sobre a forma como é trabalhada concepção a concepção da aprendizagem dialógica engajado nos princípios de uma educação equitativa e qual a importância para comunidade escolar e na organização da escola.

Foram consultados projetos sociais em sites, livros e artigos de referências no campo de recurso pedagógico a biblioteca tutorada, que tem como ideia a aprendizagem dialógica, além de documentos oficiais como Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005 de 2014) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Na abordagem do trabalho utilizam-se os procedimentos qualitativos, embasado na pesquisa exploratória que de acordo com Gil (1997, p. 207), significa proporcionar maior familiaridade com o problema com um único objetivo, adquirir informações sobre um determinado grupo em qualquer tempo – passado ou presente.

A sistematização e análises obedecem às seguintes etapas:

Realização de pesquisa bibliográfica com análise de 2 (dois) projetos referentes ao tema biblioteca tutora e aprendizagem dialógica 6 (seis) livros com a abordagem cognitiva e conhecimento social, sendo selecionado apenas 1 (um) que tratasse diretamente com o assunto em questão. Durante a pesquisa deu-se prioridade a seleção de artigos científicos publicados em repositórios, totalizando 20 (vinte) artigos com idioma em Português e Espanhol que contemplassem os seguintes conteúdos: aprendizagem na educação e na psicologia que apresenta de forma descritiva a abordagem cognitiva da aprendizagem; a importância do conhecimento social e troca de experiências na educação; concepções basilares da metodologia de comunidade de aprendizagem; aprendizagem dialógica; comunidade de aprendizagem e biblioteca tutorada, sendo selecionado apenas 8 (oito) trabalhos que pontuassem os temas acima.

Após a coleta de informações, mediante a análise de projetos em sites, livros e artigos, optamos por organizar as informações em dados no formato de tabelas 1 - Fundamento metodológico da aprendizagem dialógica e 2 - PNE: metas, indicadores e principais resultados, para obter informações que viessem responder o problema de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como Política Pública Educacional, no Brasil, foi definido o Plano Nacional da Educação², estabelecendo metas que recomendam a participação da comunidade no âmbito das escolas públicas, inclusive por intermédio da Gestão democrática, cujo teor, compartilha dos mesmos princípios da comunidade de aprendizagem.

² Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005 de 2014) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Na Tabela 2 estão relacionadas somente 3 (três), das 21 (vinte e uma) metas educacionais, mensuradas por indicadores instituídos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Tabela 2. PNE: metas, indicadores e principais resultados³. Fonte: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso em: 16. Ago. 2019.

Nº	Meta	Resultado
Meta 2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (catorze) anos, e garantir que 70% dos alunos conclua essa etapa na idade.	<ul style="list-style-type: none"> ● Brasil alcançou a marca de 97,8% das crianças de 6 a 14 anos na escola em 2017. ● No período 2012-2017, a evolução foi em média de 1,5 p.p. ao ano (estimada pela Pnad-c), o que é insuficiente para que a meta seja alcançada no prazo previsto.
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> ● Nos anos iniciais o índice obtido de 5,5 – acima da meta fixada de 5,2. ● Em 2015, o Ideb dos anos finais do EF foi 4,5, abaixo da meta intermediária fixada de 4,7. ● A trajetória do Ideb do ensino médio no período de 2007 a 2015 indica uma estagnação desse índice (3,7).
Meta 19	Efetivação da gestão democrática da educação.	<ul style="list-style-type: none"> ● Resultado, em 2017, é de 70%. ● Os municípios que cumprem parcialmente a Meta 19, executando eleições, somam 16,6%.

As metas apresentadas possuem estratégias ligadas diretamente à temática abordada e demonstram resultados relevantes para a qualidade na educação do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo é importante destacar que a aprendizagem, em qualquer área, sempre estará sujeita à nova contribuição. Principalmente, se buscamos a qualidade na educação, pois sendo uma palavra polissêmica perpassa por diversos aspectos, seja intra e/ou extraescolar. Portanto, o desafio se apresenta ainda de maneira mais complexa.

³ Adaptado de Brasil. (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep.

Este estudo permitiu-nos conhecer diferentes concepções de aprendizagem, seja no âmbito pedagógico e/ou psicológico, bem como, destacar importantes contribuições teóricas, o que nos possibilitou realizarmos inferências nas práticas educativas exitosas que possuem a participação da família, retratando o fio condutor desta pesquisa.

Nesta vertente constatou-se a existência de exemplos exitosos de atuação educativa encontrados no Brasil, tais como a “Biblioteca Tutorada”, considerada como um ambiente para novas práticas de educação. Consequentemente, fica evidente que as transformações necessárias nas escolas ocorrem com a participação efetiva da comunidade. Prova disso, que este tema, tornou-se foco de Políticas Públicas Educacionais no Brasil, formalizadas pelo PNE e respectivos desdobramentos.

Entretanto, de acordo com os resultados apresentados, percebe-se que o cenário demonstrado por indicadores, está aquém do ideal, e, assim, as metas apresentadas, dificilmente serão alcançadas até 2024, principalmente na região norte do país.

De acordo com a nossa experiência profissional, atuantes na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino no Amazonas, dentre outras causas, percebe-se que os resultados, estão atrelados primeiramente, pela falta de planejamento participativo, encarado como um slogan sem efetividade. Sequencialmente, pela acomodação e/ou rejeição dos funcionários públicos que não conseguem assimilar a participação da comunidade como algo que pertence e é positivo à rotina escolar.

E por último, o descrédito da comunidade quanto a sua força nas transformações sociais, o conhecimento e/ou abstenção ao direito que possuem na participação deste processo.


Portanto, cabe a cada ente federativo, a partir das estratégias traçadas no PNE, focar nas causas do baixo progresso e buscar alternativas, em conjunto com os atores do processo, para gerar avanços mais robustos.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar A (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1): 9-45.
- Braga FM, Mello RR (2014). Comunidades de aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. *Educação unisinos*, 18(2): 165-175.
- BRASIL (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Brasília, DF: Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>>. Acesso em: 16. Ago. 2019.
- Bruner JS, Olson DR (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1): 21-41.
- Freire P (2005). *Pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra.

- Gil AC (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas. 207p.
- Marigo AFC et al. (2010). Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. *Políticas Educativas*, 3(2): 2-8.
- Miller GA (2003). La revolución cognitiva: una perspectiva histórica. *Revista de Psicología*, 7(3): 1-6.
- Moscovici S (1978). A Representação social da psicanálise. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Temporetti F (2009). ¿Teorías del aprendizaje? Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. Disponible em: < <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/3009>>. Acceso em: 12 de jun. 2019.
- Temporetti F (2013). La perspectiva de la Psicología Cultural en la formación de los extensionistas agropecuarios. Trabajo presentado en el 1er Congreso Latinoamericano de Psicología Rural, Posadas, Misiones, Argentina.

Enseñanza Superior en el Plano Estadual de Educación de Amazonas – PEE/AM (2015 -2025): estrategias para alcanzar la Meta 14

 10.46420/9786588319949cap2

Ana Patrícia Lima Sampaio^{1*} 

Iraci Maria dos Santos Pereira Grana² 

Maria de Nazaré Barroso da Silva³ 

INTRODUCCIÓN

El enfoque presentado en el presente trabajo se refiere al análisis de las iniciativas llevadas a cabo por el estado de Amazonas concernientes a las Políticas Públicas para la expansión de la Educación Superior, con el objetivo de conocer los resultados de dichas acciones en cuanto a las estrategias para acceder a la educación de posgrado. Por tanto, el objeto de investigación es el Plan Estadual de Educación (PEE), precisamente las estrategias de la Meta 14, cuyo tenor trata sobre el tema antes mencionado.

La discusión teórica propuesta se basa en investigaciones realizadas por algunos autores, como Carneiro y Bridi (2020), que presentan la trayectoria histórica de las políticas públicas de Educación Superior en Brasil enfocadas en su expansión; Jakimiu (2016), que sitúa las políticas educativas en el ámbito de las políticas públicas; y finalmente, Mainardes (2006), que discute el abordaje del Ciclo de Políticas Públicas, elaborado por el sociólogo inglés Stephen J. Ball y sus colaboradores para el análisis de políticas educativas.

Se parte de la convicción de que es importante conocer los hechos históricos para comprenderlos y, posteriormente, analizar la realidad actual. El marco teórico del trabajo se divide en dos partes, la primera presenta un breve historial de la Educación Superior en Brasil y la expansión a través de la implementación de políticas públicas, así como la conceptualización y el papel de la política educativa como parte integrante de las Políticas Públicas. La segunda parte trata acerca del PEE/AM, específicamente la presentación de la meta 14 y las estrategias para la Educación Superior.

Por último, se presenta una discusión que comprende el análisis de datos de la política en el contexto de sus efectos y resultados, brindando una visión de cuán efectivas han sido las acciones del Estado para alcanzar la meta.

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

² Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado do Amazonas-SEDUC/AM.

³ Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino.

* Autora correspondente: sampaioanapatricia@gmail.com

MARCO TEÓRICO

Breve historia de la Educación Superior en Brasil

La Educación Superior en Brasil tuvo un inicio tardío, marcado por la creación de la primera Universidad de Rio de Janeiro, en la década de 1920. Sin embargo, con el entusiasmo derivado de las Políticas de expansión, fue el período del Régimen Militar el que dio impulso a la continuidad de este nivel de enseñanza. Incluso, según Carneiro e Bridi (2020), basado en un modelo desarrollista, alineado con el Ministerio de Educación (MEC) y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (*United States Agency for International Development- USAID*), se promovieron reformas en el sistema educativo brasileño, tales como, “la institucionalización de los posgrados públicos y la creación de universidades federales en régimen fundacional²” (Carneiro; Bridi, 2020).

Se advierte que, aunque inicialmente hubo ausencia de Políticas efectivas, actualmente se observa un creciente número de acciones caracterizadas por la ampliación del acceso a la Educación Superior, que fortalecen la equidad en el país. De esa forma, queda claro que las Políticas Públicas desempeñan un papel importante en la educación. Jakimiu (2016) las define como el “Estado en acción”. Por lo cual se consideran como un amplio proceso y las otras áreas, como ramificaciones. Jakimiu (2016) considera que “[...] las políticas públicas forman parte de un proceso más amplio, se refieren a todas las políticas formuladas en diferentes áreas: salud, seguridad pública, seguridad social, vivienda, saneamiento, educación, etc.”.

En la década de 1980, las Políticas Públicas Educativas fueron reforzadas por el objetivo establecido en la Constitución Federal Brasileña de 1988 (CF/88), particularmente en el Art. 205, cuyo objetivo es el “pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo”.

Además, la CF/88 en el Art. 211 también dispone que los entes federados organicen, en régimen de colaboración, los sistemas de enseñanza. No obstante, el Art. 214 establece una importante Política Pública, el Plan Nacional de Educación (PNE), cuyo objetivo es el desarrollo y la articulación de los diferentes niveles educativos y, nuevamente, destaca la necesidad de integración de las acciones del poder público.

Por consiguiente, el PNE se desdobra en el Plan Estadual de Educación (PEE) y el Plan Municipal de Educación (PME). No obstante, el foco está puesto en el PEE de Amazonas elaborado en abril de 2015, cuyo contenido presenta directrices, metas y estrategias que orientan las iniciativas en diversos sectores de la educación, las cuales deben ser alcanzadas dentro de 10 (diez) años. Cada 2 (dos) años, está previsto hacer un seguimiento de las acciones realizadas al respecto.

² “Mediante la propuesta fundamentada del rector o presidente, aprobada por el Consejo General, por mayoría absoluta de sus miembros, las instituciones públicas de educación superior pueden solicitar al Gobierno su transformación en fundaciones públicas con régimen de derecho privado”. (Reglamento Legal de las Instituciones de Educación Superior (RJIIES), N° 1 del artículo 129).

En esta perspectiva, el abordaje del ciclo de políticas, según Mainardes (2006), contribuye al análisis de políticas ya que, “el proceso político es entendido como multifacético y dialéctico, necesitando articular las perspectivas macro y micro” y alineando la relación entre la política y diferentes contextos. De igual manera, Tello (2015) considera:

Desde nuestra perspectiva, el objeto de estudio de campo es el análisis de la política educativa formulada por el aparato del Estado, en sus diversos niveles y esferas (federal, estadual y municipal). Ese análisis abarca estudios de naturaleza teórica, estudios con base empírica y estudios para superar la realidad.

Por lo tanto, entre las 22 (veintidós) metas establecidas en el PEE, se observan cambios en la realidad, en el contexto de resultados y efectos, a través del análisis e interpretación de los datos derivados de las acciones implementadas en el estado de Amazonas, específicamente sobre la meta 14 (catorce), cuyo contenido se refiere al acceso a la educación de posgrado.

Plan Estadual de Educación del Estado de Amazonas: estrategias de la meta 14

Las últimas décadas posibilitaron nuevos rumbos para la educación brasileña. A partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) – Ley N° 9.394/1996, propiciada por la Constitución de 1988, se contemplan diferentes conceptos: universalización, calidad y equidad pasaron a formar parte del léxico.

La Constitución de 1988 comenzó a considerar la educación como democrática, como un derecho público subjetivo, dando lugar a nuevas formas de ordenamiento, planificación y gestión de recursos. Abogó por el establecimiento de planes educativos nacionales, de duración plurianual, que articulen el desarrollo de la educación en sus distintos niveles, mediante la integración de las acciones de los distintos entes federativos.

En el año 2015, luego de muchas discusiones entre representantes del Estado y de la sociedad civil, se aprobó la Ley N° 4.183 del 26/06/2015 – Plan Estadual de Educación del estado de Amazonas (PEE/AM), con vigencia hasta 2025, con la intención de fortalecer el Sistema Educativo a partir del robustecimiento de esos pilares, materializado en sus 22 (veintidós) metas y 323 (trescientas veintitrés) estrategias con el propósito de aplicarlas a la educación en Amazonas cuyo sistema escolar está distribuido en dos grandes niveles: educación básica y educación superior.

Referente al número de egresados en el Programa de Posgrado, se pretende “incrementar gradualmente el número de matrículas en el programa de posgrado stricto sensu, a fin de alcanzar la titulación de 10.000 (diez mil) master y 3.000 (tres mil) doctores hasta la finalización del plazo de duración del plan” (PEE/AM, meta 14), es decir, el desafío es formar planteles de investigadores en el ámbito de maestría, doctorado y posdoctorado. En relación con la meta 14, la estrategia 14.1 estructura la política de posgrado:

Articular con los organismos oficiales que fomentan la expansión del financiamiento de los posgrados stricto sensu, con miras a ampliar, al menos en un 50% en los primeros tres años, el

número actual de vacantes en las diversas áreas del conocimiento, y en 80% hasta el último año de vigencia del PEE/AM.

El impulso en la formación continua de los profesores, a través de la estrategia 14.1, se fortalece de acuerdo con los puntos destacados por Oliveira et al. (2018), que establecen convenios con instituciones del Mercosur y asociaciones que incentivan, regulan y apoyan la investigación. Mencionando un caso análogo, se destaca el Programa Observatorio de la Educación, que busca el crecimiento de la producción académica y la formación de estudiantes de posgrado en el ámbito nacional y estadual, potenciando la temática educativa en diferentes áreas del conocimiento.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico con el uso de métodos cualitativos y cuantitativos comienza en la construcción de la base teórica, a través de la investigación bibliográfica y documental, y continúa en el análisis de los datos proporcionados por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior. Como tratan Ceretto y Giacobbe (2019):

Quando es una investigación, se complementan datos cuantitativos e información cualitativa; se requiere cuidado en la convergencia de ambos análisis. En ellos juegan fuertemente la conveniencia de tres pasos: cuáles son los interrogantes, cómo realizar el análisis y cuáles son los supuestos e implícitos que le dan sustento.

El estudio se organizó de la siguiente manera: inicialmente se realizó una lectura exploratoria de los documentos oficiales, como la Constitución Federal de Brasil de 1988, el Plan Nacional de Educación, el Plan Estadual de Educación/AM, el Reglamento Legal de las Instituciones de Educación Superior y el material bibliográfico, con la clasificación de 5 (cinco) artículos y 1 (un) libro con contenidos pertinentes al tema abordado, puestos a disposición por la profesora Dra. Marisa Zelaya en la bibliografía del seminario Sistemas Educativos en América Latina, Procesos Históricos Comparados, dictado en febrero de 2021, en el curso de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. También fue necesario consultar 1 (un) libro, para dar sustento al desarrollo metodológico de la investigación, 2 (dos) artículos y 2 (dos) sitios web para consolidar las informaciones de los Planes Educativos Nacional y Estadual de Amazonas.

Seguidamente, se realizó el análisis cuantitativo a partir de los datos proporcionados por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior, extraídos de la plataforma GEOCAPES, referentes al número de matrículas y titulaciones otorgadas en el nivel de maestría, doctorado y posdoctorado de profesionales en las más diversas áreas, comprendiendo un lapso de tiempo de 2015 a 2019. Así, se agrupó la información y se presentó en una tabla con número de títulos de master y doctores, y un gráfico con la distribución de estudiantes según el grado correspondiente.

Por último, el encadenamiento de la investigación se elaboró de manera continua con el objetivo de conocer los resultados de las acciones realizadas en el estado de Amazonas en relación a las estrategias orientadas al acceso a la educación de posgrado. Es decir, la investigación se estructuró fundamentada en

la triangulación: a) de las propuestas idealizadas; b) de la base teórica del objeto de estudio y el análisis de políticas educativas y, c) de las acciones realizadas por el Estado. De esta manera, se pueden visualizar los resultados alcanzados en el escenario actual y las propuestas desafiantes hasta el término establecido en la meta 14.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

El Plan Nacional de Educación - PNE en movimiento, Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira - INEP (2014-2024) establece en la meta 14, específicamente referida a la Educación Superior en Brasil a nivel de posgrado stricto sensu: “Incrementar gradualmente el número de matrículas en el programa de posgrado stricto sensu, con el fin de alcanzar la titulación anual de 60.000 (sesenta mil) master y 25.000 (veinticinco mil) doctores”, según se organiza en la TABLA 01. (http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php).

Tabla 1. Número de títulos de maestría y doctorado en el estado de Amazonas. Fuente: de los Autores, 2021.

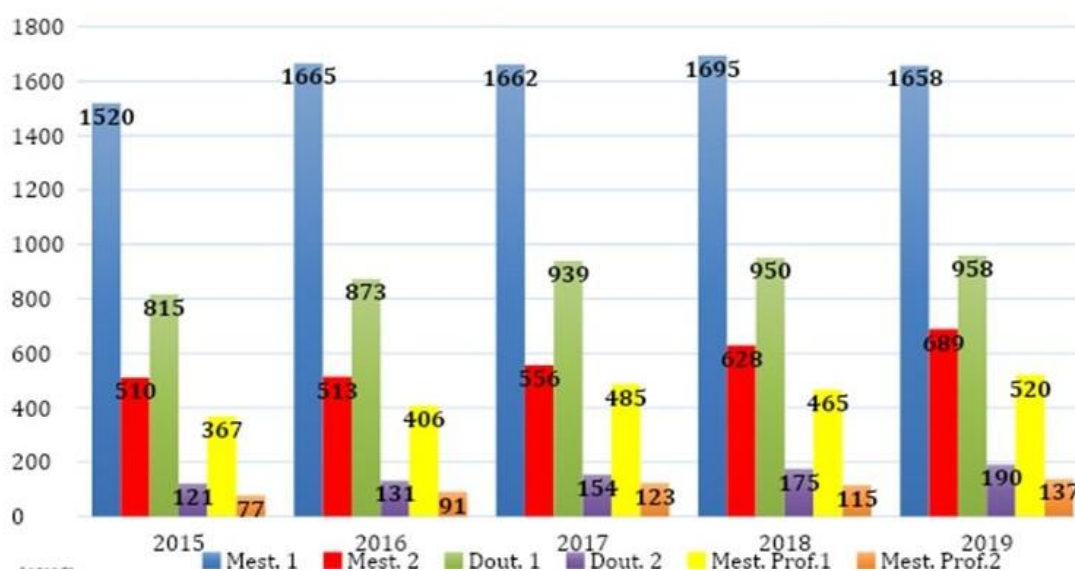
Número de títulos de maestría y doctorado			
Indicadores 14A	Número de títulos de maestría otorgados por año		
Situación	Meta prevista	Meta actual	Año
	60.000	604,0	2018
	60.000	551,0	2016
Indicadores 14B	Número de títulos de doctorado otorgados por año		
Situación	Previstos	Meta actual	Año
	25.000	131,0	2018
	25.000	119,0	2016

Según los datos de la Tabla 1, referidos a “Número de títulos de maestría y doctorado en el estado de Amazonas”, verificados en el indicador 14A, se muestra como meta actual 551 (quinientos cincuenta y uno) títulos de master en el año 2016, elevándose a 604 (seiscientos cuatro) en el año 2018. En tanto, el indicador 14B, muestra como meta actual 119 (ciento diecinueve) títulos de doctor otorgados en el año 2016, aumentando a 131 (ciento treinta y uno) en el año 2018. Se observa el crecimiento paulatino de master y doctores, resultado de las políticas públicas que favorecieron la expansión de cursos de posgrado stricto sensu.

No obstante, a partir de discusiones en torno a la meta 14 del PNE, se registra la creación de estrategias más específicas para el Plan de Educación del estado de Amazonas PEE/AM (2015),

Estimular la oferta de programas de posgrado Stricto Sensu en instituciones de educación superior ubicadas en el interior del estado, así como apoyar y articular la creación de programas de posgrado Stricto Sensu en red en la Región Norte, considerando las especificidades locales y la interiorización de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Amazonas, 2015).

Según el Gráfico 1 referente al “Nivel de titulación de los docentes”, los resultados muestran que el número de master y doctores matriculados y titulados representan: master 1.520 (mil quinientos veinte) matriculados en 2015, elevándose a 1.695 (mil seiscientos noventa y cinco) en el año 2018, descendiendo a 1658 (mil seiscientos cincuenta y ocho) en el año 2019, mientras que los datos estadísticos de los titulados en el año 2015 fue de 510 (quinientos diez), aumentando a 689 (seiscientos ochenta y nueve) en 2019. Además, el número de doctores en 2015 representaba 815 (ochocientos quince) matriculados, aumentando a 958 (novecientos cincuenta y ocho) en 2019, y 121 (ciento veintiuno) titulados en 2015, aumentando a 190 (ciento noventa) en 2019. (<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>).



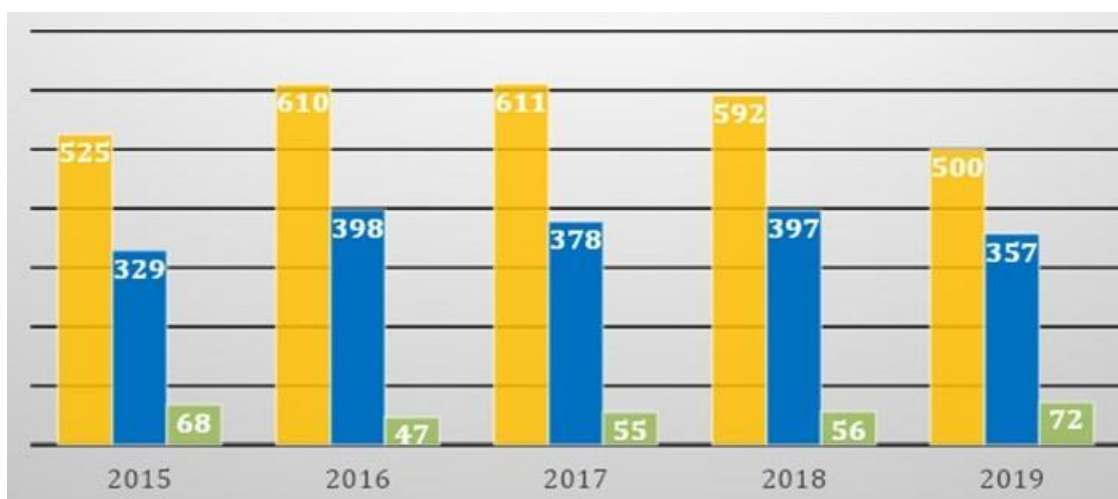
Referencias: 1 - Matriculado 2 - Titulado

Gráfico 1. Distribución de estudiantes de posgrado según su situación. Fuente: de los Autores, 2021.

Haciendo referencia a los datos anteriores, el número de maestrías profesionales representó 367 (trescientos sesenta y siete) matriculados en 2015, ascendiendo a 520 (quinientos veinte) en 2019, mientras que 77 (setenta y siete) fueron titulados en 2015, con una disminución de titulados a 115 (ciento quince) en 2018; en el año 2019 había 137 (ciento treinta y siete) titulados, según informaciones de la GEOCAPES (2015 a 2019) (<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>), cuya base de datos nacionales, regionales y estatales están disponibles en la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES).

Por tanto, cabe destacar que el número de master y doctores con titulación creció de una manera más significativa en los últimos años, fruto del Plan de Cargos, Carreras y Remuneración, así como la calificación personal y profesional integrada a la difusión del conocimiento.

A partir de los resultados consolidados, el Plan Nacional de Educación de Amazonas (2015) contempló en la meta 14 la siguiente estrategia, “incrementar gradualmente el número de matrículas en el programa de posgrado stricto sensu, a fin de lograr la titulación de 10.000 (diez mil) master y 3.000 (tres mil) doctores hasta el final de la vigencia de este plan”.



■ Maestría ■ Doctorado ■ Posdoctorado

Gráfico 2. Otorgamiento de becas de posgrado – Capes en Brasil. Fuente: de los Autores, 2021.

Datos recientes extraídos de la plataforma GEOCAPES (2015 a 2019), sobre “Otorgamiento de becas de posgrado” (Gráfico 2) señalan que el número de master con becas representaba 525 (quinientos veinticinco) en 2015, disminuyendo a 500 (quinientas) en 2019. Mientras que el número de doctores correspondía a 329 (trescientos veintinueve) en 2015, aumentando a 357 (trescientos cincuenta y siete) en 2019, sin embargo, el número de posdoctorado se traduce en 68 (sesenta y ocho) en 2015, aumentando a 72 (setenta y dos) en 2019. (<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>).

Ante este escenario, es necesario destacar el incremento de master y doctores en el estado de Amazonas debido a la ampliación de los recursos públicos destinados a becas para investigación.

Otro frente significativo de expansión, según Klein (1993),

[...] se estructuró un sistema dual de financiamiento para posgrados e investigación, en el que la CAPES vinculada al MEC, pasó a compartir, junto con los recursos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – FNDCT – la responsabilidad en el apoyo institucional al posgrado.

Sin embargo, la coyuntura política y económica de las instituciones de educación superior precisa inversiones financieras y compromiso para dar continuidad a programas de permanencia en los cursos de posgrado stricto sensu, así como incentivo a la investigación y a la producción intelectual.

CONSIDERACIONES FINALES

Con respecto a la educación superior, se resalta la importancia de los estudios en el ámbito de los Planes PNE y PEE/AM para lograr las estrategias de la meta 14, consolidándose en las políticas públicas a través de acciones orientadas a la internacionalización de la investigación, y de los estudios de posgrado brasileños, incentivando el trabajo en red, así como el fortalecimiento de grupos de trabajo y el fomento de becas de programas nacionales e internacionales por medio de la cooperación científica.

Referente a esta expansión, se sugiere que esas metas y estrategias, y otras acciones que deberán implementarse, se consoliden a través del diálogo permanente entre el gobierno y las instituciones, considerando las diferentes posibilidades de expansión a partir de las condiciones instaladas y las que deban crearse, en función de un escenario desafiante para cumplir, hasta 2025, la meta 14 de posgrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amazonas (2015). Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM).
- BRASIL (2003). Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. (32a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Carneiro LAV, Bridi FRS (2020). Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 15(1): 146-158. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12059>
- Ceretto GJ, Giacobbe SM (2019). Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. 1ª ed. 4ª imp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- GEOCAPES (1995). GEOCAPES. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acessado em: 28 de fev. 2021.
- Jakimiu VCL (2016). Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 1 (2): 211-229. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.
- Klein L (1993). Política y políticas de enseñanza superior: 1970 -1990. In. Courard, Hernan (editor). Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Mainardes J (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, 27(94): 47-69. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.


Oliveira JF et al.. (2018). Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 72p. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>>. Acessado em: 10 de abril 2021.

PNE em movimento - INEP. (2014). Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>. Acessado em: 28 de fev. 2021.

RJIES (2007). Disponível em:< <https://dre.pt/pesquisa/-/search/640339/details/maximized> >. Acesso em: 20 de março de 2021.

Tello CG (2015). En búsqueda de la caracterización del campo teórico de la política educativa. En: TELLO, C. (comp), Los objetos de estudio de la política educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, Libro digital, EPUB, p. 13-21.

Evasão escolar na educação profissional nos cursos subsequentes – Um estudo de caso no Centro Tecnológico Profissional de Roraima

 10.46420/9786588319949cap3

Paulo Sérgio Rodrigues da Silva^{1*}
Ana Patrícia Lima Sampaio² 

INTRODUÇÃO

Os cursos subsequentes no Centro Tecnológico Profissional de Roraima são ofertados anualmente através de processos seletivos publicados em editais, em que centenas de candidatos se inscrevem para concorrer às vagas disponibilizadas mediante uma avaliação feita com provas de Língua Portuguesa e Matemática. No período indicado de 2014 a 2017, a média de alunos matriculados nos 5 cursos profissionalizantes eram em torno de 350 (trezentos e cinquenta). Após iniciarem os cursos, muitos alunos evadem da Instituição sem se quer justificar os motivos. Em alguns cursos o índice de abandono é altíssimo se comparado a outros de cursos oferecidos pelo estabelecimento de ensino. Também, outro dado preocupante, que chama atenção diz respeito aos alunos que finalizam os componentes curriculares, mas não fazem estágio, abandonando o curso definitivamente. Já outros discentes concluem as disciplinas, iniciam o estágio e depois evadem não concluindo o curso em todas as suas etapas. O que pode perpassar os desinteresses dos alunos que evadem os cursos em todas as etapas? No começo do curso normalmente a justificativa é que eles não se identificaram com a opção do curso profissionalizante, até aceitável. Porém, como compreender que após concluir todas as etapas do curso muitos alunos abandonem?

O tema sobre evasão escolar na educação profissional no Centro Tecnológico Profissional de Roraima surgiu a partir das minhas inquietações para compreender os motivos que levam muitos alunos a se evadirem dos cursos, que teoricamente, proporcionariam empregabilidade quase imediata. Ao longo de alguns anos foi percebendo que as evasões dos alunos aconteciam em todas as etapas, incluindo o estágio e a produção do relatório de estágio.

A relevância do tema profissionalmente está relacionada ao exercício da docência onde desenvolvo minhas atividades. Enquanto professor dessa modalidade de ensino percebo que muitos alunos “desaparecem” dos cursos e se quer conseguimos saber os motivos, deixando os docentes quase

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (1995) e Pedagogia pela FACETEN (2010), professor da Rede Pública Estadual de Roraima e da Educação Básica da Rede Municipal de Boa Vista.

² Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

* Autora correspondente: sampaioanapatricia@gmail.com

impotentes diante dessas situações corriqueiras. Assim, acredito que é fundamental compreender as causas das evasões na educação profissional para sugerir alternativas que favoreçam a permanência dos alunos na escola.

Para a Instituição a importância dessa pesquisa é contribuir para diminuir o índice de evasão escolar no ensino profissionalizante. Acredito que a instituição compreendendo as causas da evasão poderá propor medidas que atenuem significativamente o abandono dos cursos.

MÉTODO OU FORMALISMO

Adotamos como método de investigação o Estudo de Caso. Para Yin (2001), o estudo de caso possibilita a investigação dos “fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Acrescenta Yin que:

“Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. Logo, essa primeira parte de nossa lógica de planejamento nos ajuda a entender os estudos de caso sem deixar de diferenciá-la de outras estratégias de pesquisa que já foram discutidas” (2001).

A partir do encaminhamento metodológico a viabilização da pesquisa foram adotadas as seguintes estratégias visando obter respostas às metas estabelecidas chegar às causas da evasão escolar, assim como às conclusões esperadas: coletas de dados na secretaria do Centro; entrevistas com professores, alunos e gestores e leituras de obras especializadas no assunto. Para Gerhardt e Denise (2009) a coleta de dados pretendidos na pesquisa tem com o objetivo o levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A entrevista como técnica para coleta de dados, pois possibilita a interação social, o diálogo objetivando buscar dados que possam contribuir no entendimento do objeto em questão (Gerhardt; Denise, 2009). Por fim, utilizamos a pesquisa documental que é:

(...) aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão (Gerhardt; Denise, 2009).

Como verificamos na citação acima a pesquisa documental nos permite realizar uma investigação histórica em relação ao objeto pesquisado, possibilitando contextualizar os dados obtidos a partir das suas características ou tendências.

Por fim, como estratégia de investigação foi adotado como método a pesquisa quantitativa para levantamento de dados sobre os números de alunos evadidos nos cursos investigados, dispostos através dos gráficos no artigo. Conforme Fonseca (2002):

“A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o

Políticas públicas: caminhos da educação

auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

As metodologias utilizadas, uma mescla de qualitativas em quantitativas, contribuíram para uma leitura mais aprofundada do objeto investigado, permitindo interpretações diversificadas e compreensão mais apurada do fenômeno investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao adentrarmos na discussão e análise dos resultados, creio ser necessário referenciar a compreensão do que se entende por evasão escolar em cursos profissionalizantes:

“O termo evasão escolar pode ser entendido como o abandono do aluno, ou seja, o rompimento do processo de ensino aprendizagem por falta da presença do aluno. Esta situação tende a ser visto pela sociedade não apenas como sendo um fracasso do aluno, mas, também, da instituição de educação, dos educadores e da sociedade, e tende a impactar diretamente na produtividade da escola, na eficiência da aplicação financeira, e, em forma mais subjetiva e de difícil mensuração, o impacto financeiro negativo sobre a renda familiar e na sociedade de uma forma geral” (Glavam; Cruz, 2013).

Evasão escolar na educação profissional deve considerar determinados fatores, que muitas vezes são cruciais, para a vida escolar dos alunos evadidos. Não se pode perder de vista algumas perspectivas sociais, econômicas, que muitas vezes emperram a continuidade dos alunos nos cursos profissionalizantes. Os cenários quanto a empregabilidade, mercado de trabalho, mão de obra qualificada e também não qualificada, questões familiares, entre outros, muitas vezes, podem ser empecilhos à continuidade em um ambiente escolar.

Com essa perspectiva, Glavam e Cruz (2013) evidenciam que muitas vezes a obrigação de cooperação na renda familiar e a busca pela independência financeira impõe outro ritmo ao jovem que é “forçado” a ingressar no mercado de trabalho e, muitas vezes, até tenta “conciliar o trabalho com estudos, porém, com o cansaço físico, crescentes e as exigências no atual posto de trabalho e outras distrações, acabam por abandonar os bancos das escolas”.

Relatos orais de professoras atestam o ritmo estressante de alunos trabalhadores e o cansaço mental em sala de aula, que faz diminuir a aprendizagem, limitando-se ao mínimo no conhecimento técnico, como consequência a queda no rendimento escolar e o baixo nível de aprendizagem.

Por outro lado, são postas situações em contextos diversos para entender como a evasão escolar afeta diretamente a educação profissional dos jovens estudantes. Inevitavelmente, o fracasso escolar no ensino fundamental, segundo Dore e Castro (2011), pode ser um dos principais motivos do abandono escolar para a maioria dos alunos, entretanto tal hipótese isoladamente de outros contextos podem não representar a realidade em sua totalidade, pela dinâmica das complexidades que entrelaçam precariedade escolar, situações socioeconômicas das famílias, violência, saúde e outros.

Políticas públicas: caminhos da educação

O pensamento de Almeida (2014) que um dos principais encontros dos jovens das escolas públicas é a questão do trabalho:

“Vivemos em um mundo em que a competição é a chave de todas as relações, notadamente no mundo do trabalho as exigências e as mudanças são maiores e rápidas, em função das tecnologias. Isso se reflete nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais que afetam o cotidiano da escola”.

Ressalta-se que os dilemas sociais interferem diretamente na sala de aula, reflexo das demandas de políticas públicas ineficientes ou até pela ausência delas para superar as mazelas sociais gestadas ao longo de muitas décadas. Aqui caberia um tratado sobre políticas públicas no Brasil nesses últimos anos e suas interfaces na educação, não esgotando a profundidade e as conexões necessárias a serem feitas no sentido de compreensão das várias dinâmicas que envolvem a evasão escolar na educação básica, especificamente educação profissional. Dada a importância quanto à temática em questão caberão estudos *a posteriori* considerando outros fatores impactantes com relação a evasão escolar. Nesse sentido, é importante destacar o trabalho investigativo e reflexivo sobre a temática em questão apresentados pelos autores Figueiredo e Salles (2017) de forma crítica e considerando os contextos sociais, econômicos e políticos.

Propiciaremos as discussões a partir dos resultados da pesquisa referente ao período compreendido de 2014 a 2017, momentos em que foram identificados os maiores índices de alunos evadidos.

Foram coletados os dados, conforme os anos indicados, dos 07 (sete) cursos, selecionado 05 (cinco) cursos profissionalizantes, sendo ofertados anualmente através de chamada pública. O ingresso dos futuros alunos deu-se mediante processo seletivo, de caráter classificatório por nota, atendendo ao número de vagas e a validade do processo seletivo ofertado pelo edital.

As normas para a inscrição, participação e realização dos exames serão elaboradas por uma comissão específica de cada curso, a abertura das inscrições será divulgada através de edital publicado pela imprensa oficial.

O candidato classificado no Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes efetivará sua matrícula mediante apresentação do requerimento para matrícula. (RORAIMA, 2013). Para cada curso são disponibilizadas de 25 (vinte e cinco) a 50 (cinquenta) vagas, em turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 350 ingressos ano, com período de realização dos cursos profissionalizantes de 15 a 18 meses, conforme a carga horária. A pesquisa realizada na Secretaria da Escola baseou-se no quantitativo de alunos evadidos após a conclusão do curso e não nos anuais do letivo.

Os resultados recolhidos são distribuídos por curso técnico, conforme apresentado nos gráficos abaixo:

No gráfico 01, temos o curso Técnico em Segurança do Trabalho ofertado em dois turnos matutino e vespertino disponibilizado 50 (cinquenta) vagas, a concorrência chega em média, conforme dados da Comissão do Seletivo 20 (vinte) candidatos por vaga.

Políticas públicas: caminhos da educação

Nos anos indicados abaixo os índices de evasão oscilaram entre 8 (oito) a 20 (vinte) alunos por curso, totalizando ao longo desses anos 64 (sessenta e quatro) estudantes que abandonaram um dos cursos. Informações colhidas junto à Coordenação através de entrevista indicam motivações diversas que levaram ao abandono entre os quais: necessidade de trabalhar, não identificação com o curso, problemas familiares, problemas de saúde, falta de segurança e condução para ir à escola, motivação pessoal e, mais raramente, dificuldade de aprendizagem.

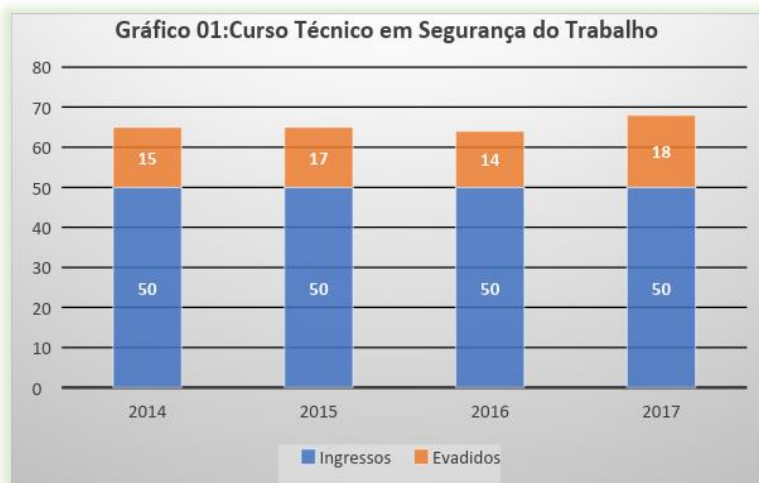


Gráfico 01. Curso técnico em Segurança do Trabalho. Fonte: Secretaria CEEPAPL (2019).

O segundo curso mais procurando, no Gráfico 02, logo abaixo, é de Técnico em Refrigeração e Climatização, com vagas em dois turnos. Existe uma variação de alunos evadidos que em síntese fez caminhos equivalentes aos de outros cursos analisados.

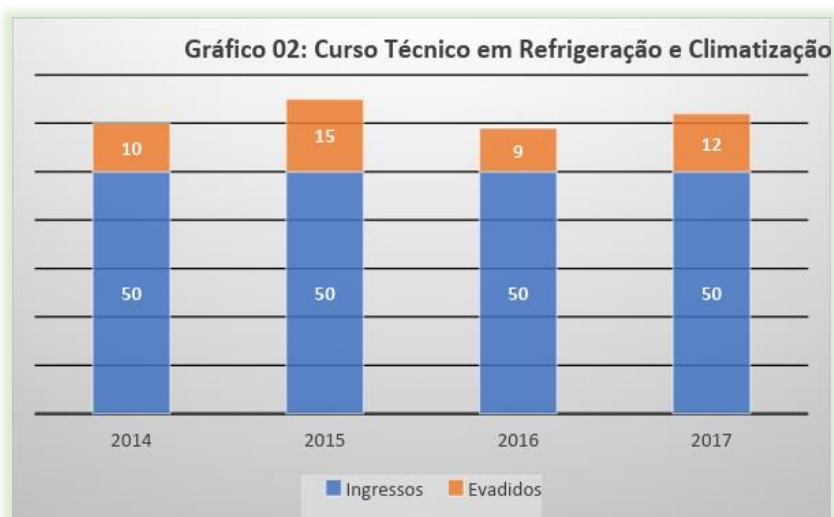


Gráfico 02. Curso técnico em Refrigeração e Climatização. Fonte: Secretaria CEEPAPL (2019).

Agora, é importante destacar, que o abando é bem menor comparando aos demais cursos. Ser técnico em Refrigeração e Climatização é uma garantia de empregabilidade frente a demanda de mão de obra qualificada no Estado de Roraima, ainda em ascendência, pela maior utilização de centrais de ar pela

população em domicílio, instituições públicas e privadas, comércios, repartições entre outras, e que requer instalação e manutenção com profissionais altamente competentes.

Muitos dos que concluem o curso apostam no empreendedorismo abrindo suas empresas de refrigeração e possibilitando que outros egressos assumam postos de trabalhos. Atualmente, uma das principais ameaças aos técnicos em refrigeração é o aumento da mão de obra estrangeira, de profissionais vindos de países vizinhos, principalmente Venezuela, que ofertam serviços na área da refrigeração com preços muito abaixo do mercado².

Ainda não se dar para avaliar os impactos da mão de obra estrangeira no campo da refrigeração em relação aos cursos técnicos e a evasão escolar, pois como pudemos ver no Gráfico 02, nos dois últimos anos 2016 e 2017, os percentuais de evadidos corresponderam 18% e 20%, respectivamente, percentuais médios, não considerados índices altos, apesar de evasão escolar nenhum número é aceitável.

Logo abaixo, temos o Gráfico 03, referente o curso Técnico em Móveis. Planejado para atender a demanda regional, pelas facilidades de acesso a madeira e suas utilizações e, também pela expansão da procura por móveis projetados, o mercado buscava mão de obra especializada para trabalhar nessa área.

Os futuros profissionais nessa área devem saber elaborar projetos de móveis para a produção seriada, aplicando técnicas de criatividade e de percepção visual, utilizando metodologias de desenvolvimento de produtos conforme realidade cultural e tecnológica da indústria moveleira otimizando os aspectos estético, formal e funcional; além de representar projetos utilizando *softwares* para desenho, modelagem e renderização, considerando as normas brasileiras de desenho técnico.

O técnico também pode atuar em fábrica de móveis, exercendo o ofício de técnico moveleiro, trabalhando principalmente com laminados de madeira industrializados, como compensado, aglomerado, MDF, fórmica, folhas de madeira, gerente de fábrica e em manutenção de mobiliários e máquinas, planejamento da produção baseado em normas específicas e certificação de qualidade. Abre-se também possibilidade do técnico trabalhar como projetista de móveis modernos ou tracionais.

E por fim, o técnico poderá trabalhar em marcenaria própria, ser dono de sua própria empresa, pode contratar funcionários para ajudá-lo e é responsável por gerenciar os projetos de criação e produção (CEEPAPL, 2013).

² A esse respeito há uma variedade de reportagens sobre a situação de migrantes estrangeiros em Roraima, como o apresentado no Portal G1 RR: Costa E. Fugindo da crise na Venezuela, imigrantes tentam emprego em RR e pedidos de carteira de trabalho disparam. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fugindo-da-crise-na-venezuela-imigrantes-tentam-emprego-em-rr-e-pedidos-de-carteira-de-trabalho-disparam.ghtml>. Acesso em: 01 maio 19.

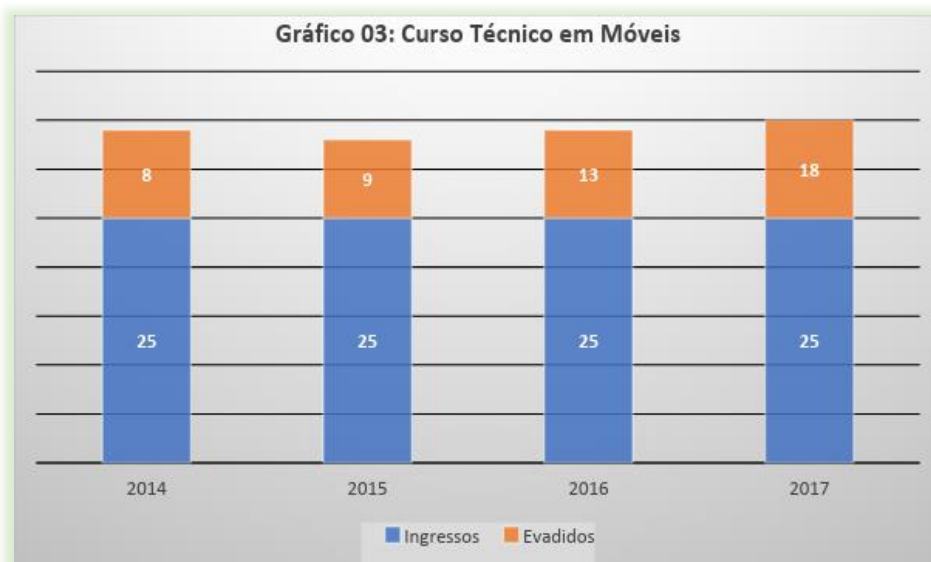


Gráfico 03. Curso Técnico em Móveis. Fonte: Secretaria CEEPPAL (2019)

Apesar das perspectivas apresentadas quanto a inserção profissional dos futuros técnicos em móveis o cenário dos evadidos parece não ser muito animador, para uma área que parecia promissora. Nos dois primeiros anos analisados 2014 e 2015 o índice de evadidos chegaram a 32% e 36%.

E nos anos de 2016 e 2017 os percentuais ascenderam para 52% e 72%, respectivamente. Como podemos perceber no curso de Móveis são ofertadas apenas 25 vagas em um turno. Dados da Comissão do Processo Seletivo indicam que é um dos cursos com pouca procura e que normalmente o número de pessoas interessadas chega apenas ao número de vagas ofertadas.

É um dos cursos que não atraem candidatos de forma significativa e ainda há um índice considerável de evadidos. Possíveis causas da evasão podem estarem diretamente associadas ao mercado de trabalho, que absorve pouco profissionais.

Enquanto que, ao empreendedorismo muitos desistem de abri seu próprio negócio diante da concorrência de empresas renomadas já atuantes na área de móveis projetos.

O Gráfico 04, aponta para os indicadores de evasão no curso de Técnico em Informática. Como podemos perceber a evasão é progressiva com ofertas de 50 vagas em dois turnos.

A progressividade da evasão pode indicar determinados movimentos dentro da dinâmica de interesses pessoais, quanto a profissão, e também pelo número de técnicos já atuando no mercado de trabalho.

Destaca-se que a oferta desse curso não é uma exclusividade no Centro Tecnológico Profissional, pois outras instituições também oferecem diversos cursos na área de informática, que pode estar inflando de mão de em Boa Vista.

Outra hipótese levantada pode responder os porquês de tais índices? Ao longo desses quatro anos o curso pouco inovou em tecnologia de ponta, com a aprendizagem em computador sucateado para enfrentar às necessidades de conhecimento em tecnologia de última geração. É provável que o curso

tenha ficado desinteressante para muitos alunos que buscam formação inovadora à altura do que o mercado tecnológico exige.

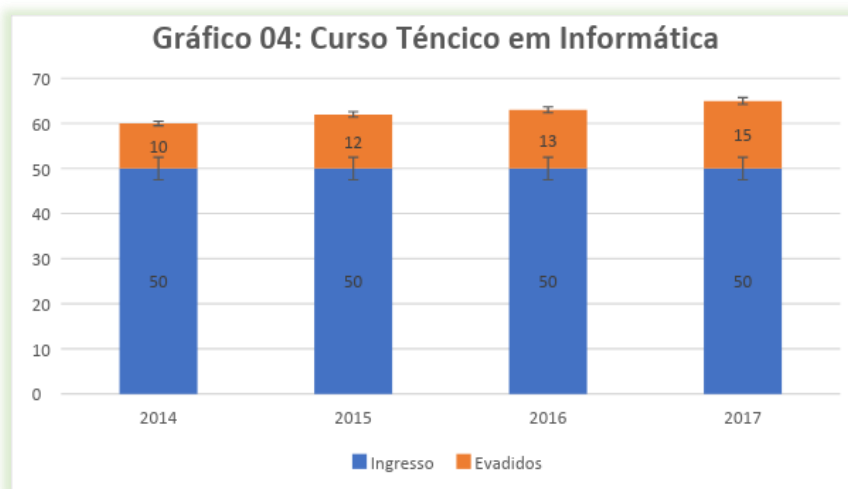


Gráfico 04. Curso Técnico em Informática. Fonte: Secretaria CEEPAPL (2019).

O último curso a ser analisado é o Técnico em Manutenção Automotiva, Gráfico 05. Ao longo das pesquisas foram verificadas as condições estruturais do Centro em que o curso é ofertado, no sentido de buscar resposta às causas da evasão escolar. Assim como o curso de Técnico em Informática o curso de Manutenção Automotiva passa por um processo de pauperização tecnológica.

As oficinas de trabalho não dispõem dos instrumentos tecnológicos computadorizados necessários para uma aprendizagem capaz de fazer frente às demandas da automotiva cada vez mais computadorizada e inovadora, deixando uma defasagem entre a formação e o que eles poderão encontrar na prática. É provável que seja um dos motivos para o abandono do curso, pois ao perceberem a deficiência na qualificação dos alunos se sentem inferiorizados diante de outros profissionais altamente preparados, formados em instituições nacionais como do Sistema S. Como podemos perceber, no último ano pesquisado, foram 20 alunos que evadiram, numa escala progressiva de evadidos.

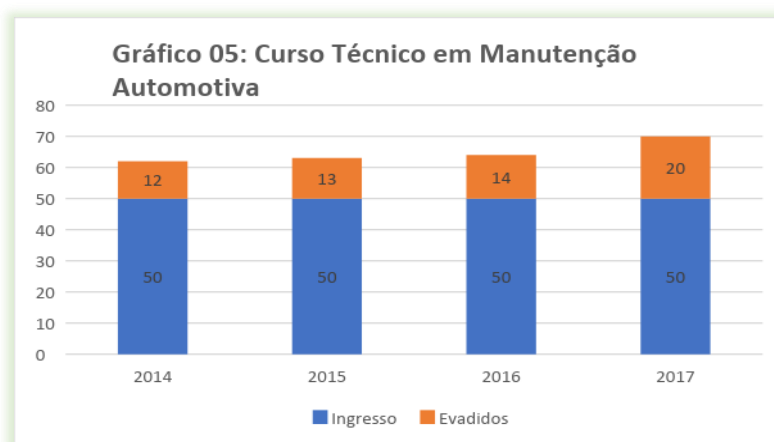


Gráfico 05. Curso Técnico em Manutenção. Fonte: Secretaria CEEPAPL (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no Centro Tecnológico Profissional de Roraima sobre evasão escolar nos possibilitou tecer algumas considerações e deixar como proposta alguns encaminhamentos, que poderão servir de suporte para as equipes gestora e pedagógica. Pensar em evasão escolar na Educação Profissional com os mesmos critérios que se olha para a Educação Básica Regular, pode nos levar a uma compreensão distorcida das causas inerentes aos processos de abandono da escola. Há especificidades próprias dos cursos profissionalizantes, que não refletem em outras modalidades de ensino, que a pesquisa in loco utilizando das metodologias levaram a concluir sobre alguns dos fatores do abandono escolar.

Como vimos nos gráficos acima a partir de cada curso ofertado nos anos indicados os índices de evasão são variáveis e nos possibilita compreender que em cada demanda de alunos que ingressam na instituição escolar profissionalizante enfrentam dificuldades próprias e inerentes ao curso. Não se pode apenas responsabilizar os alunos evadidos por abandonar a instituição é necessário perceber como o contexto socioeconômico interfere diretamente na educação profissional, como também às condições estruturais onde o curso é realizado.

Encaminhamentos de várias naturezas sejam pedagógicos, epistemológicos, curriculares ou mesmo de base legal podem contribuir para atenuar os efeitos da evasão escolar na Educação Profissional, contudo atender às expectativas dos alunos quanto à formação na vanguarda das inovações que acontecem paralelamente aos estudos deverão gerar esperanças de continuidade nos estudos, isso associado à oportunidade de empregabilidade no mercado de trabalho.

Adequar a Proposta Curricular de cada curso às demandas do mercado de trabalho alinhado à inovação tecnológica de cada curso, poderá contribuir para atenuar os efeitos da evasão escolar e deixar os cursos mais atrativos para a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida TMO (2014). Evasão na educação profissional: vencendo os desafios. Cadernos PDE, Vol 1, Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_dtec_artigo_tania_mara_de_oliveira_almeida.pdf> Acesso em 05 mar. 2019.
- Costa E (2019). Fugindo da crise na Venezuela, imigrantes tentam emprego em RR e pedidos de carteira de trabalho disparam. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fugindo-da-crise-na-venezuela-imigrantes-tentam-emprego-em-rr-e-pedidos-de-carteira-de-trabalho-disparam.ghtml>. Acesso em: 01 maio 2019.
- Dore R et al. (2011). Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da->

educacao/Educacao_Profissional_e_Tecnologica/Educacao_profissional_e_evasao_escolar..._-
_Rosemary_Dore.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

Figueiredo NGS, Salles DMR (2017). Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], 25(95): 356-392.

Fonseca JJS (2002). Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC. Apostila.


Gerhardt TE, Denise TS (2009). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS.


Glavam RB, Cruz HÁ (2013). Estudo da Evasão Escolar dos Cursos Profissionalizantes em uma Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI. Simpósio de Excelência, Gestão e Tecnologia - UNIASSELVI/FADESC. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

RORAIMA (2013). Secretaria da Educação e Desporto. Proposta Pedagógica. Boa Vista: CEEPAPL.

Yin RK (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman.

Herramientas de interacción asíncronas: Programa Formación pro Escuela

 10.46420/9786588319949cap4

Ana Patrícia Lima Sampaio^{1*} 

Iraci Maria dos Santos Pereira Grana² 

Maria de Nazaré Barroso da Silva³ 

INTRODUCCIÓN

Las políticas de gestión pública deben añadir la intencionalidad colectiva y social, pues se caracterizan por su pretensión de perfeccionar los conocimientos para mejorar el desarrollo de la práctica pedagógica, trascendiendo el sentido común. En este contexto, encaja el Programa Formación pro Escuela (FPE), que según el art. 2º de la Resolución N° 35, del 15 de agosto de 2012 consiste en:

[...] un proceso de formación continua de profesionales, cuyo objetivo es contribuir al fortalecimiento del desempeño de los agentes y socios implicados con la ejecución, el seguimiento, la evaluación, rendición de cuentas y el control de las acciones y programas educativos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), mediante la oferta de cursos en la modalidad de educación a distancia.

A pesar de contar con autonomía relativa, la escuela pública necesita apoyo para dirigir todas sus necesidades concomitantes con las políticas públicas, ya sea el fondo destinado a los gastos internos de la escuela, directrices y legislaciones en educación, entre otros.

Por tanto, la formación continua juega un papel importante, principalmente con relación a la gran diversidad geográfica de los municipios de Amazonas y las medidas para combatir el Coronavirus. Por eso, la Educación a Distancia (EaD) ha sido un medio para ofrecer cursos, ampliando el acceso al conocimiento.

A partir de esta explicación, cobra relevancia el siguiente problema: ¿cómo el uso de herramientas de interacción asíncronas en la formación continua puede reflejarse, de manera eficiente, en la práctica de profesionales de la educación?

A partir de este cuestionamiento se busca apoyo dentro de un ambiente virtual de aprendizaje, específicamente en el Programa Formación pro Escuela, para observar si el uso de herramientas interactivas y asíncronas influye en la difusión, así como en la aplicabilidad del conocimiento en la práctica profesional.

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

² Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado do Amazonas-SEDUC/AM.

³ Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino.

* Autora correspondente: sampaioanapatrícia@gmail.com

El trasfondo teórico de esta investigación, fue elaborado por autores como Rost (2004), Lopes et al. (2019), Lugo et al. (2016) y San Martín et al. (2014), cuyo diálogo gira en torno a las TIC y la interactividad a favor de la educación, en el intercambio de contenidos y experiencias, así como en la construcción de nuevos conocimientos.

El presente trabajo está estructurado de manera que lleve primeramente al lector a conocer el Programa Formación pro Escuela, su concepción y los cursos ofrecidos, para luego abordar la práctica pedagógica.

Finalmente, se destaca un análisis de los relatos de los participantes sobre los cursos ofrecidos en el Programa Formación pro Escuela, mediados por las herramientas de interacción asíncronas como recurso pedagógico a favor del aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

MARCO TEÓRICO

Programa Formación pro Escuela: desafíos y perspectivas más allá del estado de Amazonas

El Programa Formación pro Escuela (FPE) es un programa de formación continua, en la modalidad a distancia, cuyo objetivo es “contribuir al fortalecimiento del desempeño de los agentes y socios implicados con la ejecución, el seguimiento, la evaluación, la rendición de cuentas y el control social de los programas y acciones educativas financiadas por el FNDE”. (<https://www.fnde.gov.br>).

Con el fin de comprender el proceso de capacitación de los profesionales de la educación, se presentará la carga horaria y los objetivos de cada curso del Programa Formación pro Escuela, destacando el contexto del estado de Amazonas, como se muestra en la tabla 1.

El programa ha contribuido con las directrices en la aplicación de los recursos y la rendición de cuentas, con la intención de minimizar problemas de infraestructura física y pedagógica, para contribuir con la gestión democrática promoviendo la participación, la transparencia y la democracia, pautadas en valores y acciones que contribuyen a la transformación de una sociedad.

Por tanto, el programa constituye un desafío en la búsqueda de soluciones frente a las diversidades locales de cada municipio que atiende las demandas de las comunidades locales y escolares para el control social de los recursos públicos federales, fortaleciendo, beneficiando y desarrollando todos los municipios del estado de Amazonas.

Tabla 1. Cursos ofrecidos por el Programa Formación pro Escuela - EaD. Fuente: de los Autores, 2021.

Curso	Carga horaria	Objetivo
Competencias Básicas	60 horas	Conocer las políticas públicas y acompañar las acciones en la Educación Básica por parte del estado brasileño.
Censo Escolar	60 horas	Acompañar la fidelidad de los datos del censo escolar.
Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB)	60 horas	Brindar informaciones sobre la política de financiamiento de la educación pública en Brasil, así como la concepción del FUNDEB.
Plan de Acciones Articuladas (PAR)	60 horas	Comprender las directrices del PAR para acompañar las acciones de los recursos utilizados, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.
Programa Dinero Directo en la Escuela (PDDE)	60 horas	Brindar informaciones sobre la operacionalización del PDDE, como la rendición de cuentas.
Programa Nacional del Libro Didáctico (PLi)	60 horas	Apoyar las acciones ejecutadas en el programa para la valoración y conservación de los libros didácticos.
Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE)	60 horas	Contribuir a la formación de hábitos alimentarios saludables de los alumnos, a través de acciones de educación alimentaria y nutricional.
Programa de Transporte Escolar (PTE)	60 horas	Reconocer y comprender la política de los programas de transporte escolar.

Prática pedagógica: reflexão y procesos

La metodología socio-tecnológica asociada a una propuesta pedagógica que vislumbra la dimensión teórica y la práctica, posibilita una reflexión-acción-reflexión en el desempeño profesional. Es decir, además de difundir el conocimiento, lleva al participante del curso a reflexionar sobre su práctica, de forma sistémica y objetiva, con soporte teórico-metodológico, que implica el empleo, durante las clases, de recursos tecnológicos e interactivos, proporcionando las bases para un aprendizaje efectivo.

Según Martín et al (2014), la metodología socio-tecnológica

...considera la producción y utilización de las tecnologías como una red socio-técnica inclusiva, conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales, que posibilita a los sujetos realizar acciones en interacción responsable y en igualdad de posibilidades, para educar, investigar, gestionar, difundir y producir bajo la modalidad de taller físico-virtual, utilizando la potencialidad comunicacional, transformadora y abierta de las TICs.

En esta perspectiva, colaborar con el desarrollo de un profesional reflexivo a partir de una formación continua, destaca la práctica como foco en un ambiente virtual de aprendizaje colaborativo, dado que, la gestión fáctica de los programas financiados por el FNDE apunta a la inclusión social para superar la soledad en la construcción y difusión del conocimiento, y busca soluciones a través de la participación y de la problemática de un determinado grupo social.

De esta manera, los aspectos de la geografía, las dificultades de inclusión digital, y por ende, la ausencia de conocimiento abierto son minimizados en los municipios del estado de Amazonas como consecuencia de la:

[...] construcción de un contexto físico-virtual de carácter inclusivo, atendiendo a las características de la interactividad existente, la calidad y tipos de mediatizaciones, la disponibilidad de infraestructura tecnológica, adaptabilidad, flexibilidad y dinamismo de los sistemas digitales en uso, impulsando la producción y difusión del conocimiento abierto a través de redes socio-técnicas colaborativas y de participación ciudadana (Martín et al., 2014).

La comunicación entre el saber técnico y las experiencias vividas se concreta en el uso de herramientas utilizadas en el Programa Formación pro Escuela.

En la Tabla 2, se enumeran 2 (dos) herramientas, entre otras empleadas, que permiten una potencial interacción entre los participantes del curso.

En vista de las potencialidades presentadas, se privilegia el protagonismo del participante, inmerso en la realidad en la que vive, dejando clara la interlocución de procesos en la práctica pedagógica, entre las diversas dimensiones que atraviesa el contexto físico-virtual.

Tabla 2. Herramientas utilizadas en el Programa Formación pro Escuela. Fuente: de los Autores, 2021.

Herramientas asíncronas	Potencialidad de las herramientas utilizadas en el EVA
Foro	Permite la interacción entre alumnos, mediante el intercambio de experiencias y la socialización del conocimiento.
Archivo único	Brinda a los participantes del curso la posibilidad de enviar archivos como: imagen, un sitio web en la red compacta, textos, entre otros. Es un recurso muy utilizado en la EaD.

METODOLOGÍA

Para dar vida a la investigación y alcanzar el objetivo propuesto, se trabaja con un esquema metodológico que contiene fases diferenciadas y articuladas entre sí.

La sistematización y el análisis obedecen a las siguientes fases:

La primera fase, consistió en la elección del tema, investigación bibliográfica y relevamiento documental de fuentes primarias y secundarias del Programa Formación pro Escuela, promovido por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) - Ministerio de Educación. En esta etapa, se realizó un relevamiento documental del programa en el sitio web (<https://www.fnde.gov.br>) que sirvió como punto de partida para la investigación.

Posteriormente, evidenciamos la complejidad en definir qué es una investigación bibliográfica de carácter exploratorio. Partiendo de este supuesto se utilizó el abordaje de Boccato (2006) que enfatiza:

Este tipo de investigación proporcionará aportes para el conocimiento sobre lo investigado acerca de cómo y bajo qué enfoques y/o perspectivas se trató en la literatura científica el tema presentado. Para ello, es de suma importancia que el investigador lleve a cabo una planificación sistemática del proceso de investigación, que abarque desde la definición temática, pasando por la construcción lógica del trabajo, hasta la decisión de su forma de comunicación y divulgación.

En este sentido, Sampaio et al. (2016) “destaca que el propósito central es proporcionar una mayor familiaridad a la problemática de la eficiencia pedagógica”. Por tanto, la investigación bibliográfica consiste en buscar la resolución de un problema (hipótesis) a través de referencias teóricas publicadas, analizando y discutiendo las distintas contribuciones científicas.

En el transcurso de la investigación se priorizó la selección de 5 (cinco) artículos y 2 (cuatro) libros puestos a disposición en Repositorios y en la bibliografía del Seminario Electivo dictado por la profesora Dra. Griselda Guarnieri en febrero de 2021, en el curso de Doctorado en Educación, de la Universidad Nacional de Rosario, y en sitios web que contienen las palabras: Ambiente Virtual de Aprendizaje; Herramientas Asíncronas; Formación Continua; Prácticas Pedagógicas; Programa

Formación pro Escuela, además de 2 (dos) materiales que proporcionaron sustento metodológico que sirvió de base para la construcción del presente trabajo.

En la segunda fase, optamos por utilizar el estudio de caso como método, a partir del análisis de una situación elegida según criterios definidos, para responder a la pregunta del problema de investigación.

Según Cereto y Giacobbe (2019) “en el caso se estudia durante un período, con total intensidad, cada una de las variables, de los aspectos, de los factores identificados y sus procesos interactivos para llegar a la comprensión de la unidad de análisis”.

En esta ocasión, tomamos como objeto de investigación 3 (tres) cursos del Programa Formación pro Escuela del año 2020, que son: FUNDEB, PAR y PDDE.

No obstante, utilizamos el Entorno Virtual de Aprendizaje – EVA de la plataforma *Moodle*, disponible en el sitio web (<https://www.fnde.gov.br/moodle/course/view.php?id=983>) añadido a las herramientas de interacción asíncronas⁴ (foros de presentación y temáticos, y envío de un único archivo) para orientarnos en el objeto de estudio y, en consecuencia, en la investigación (Figura 1).

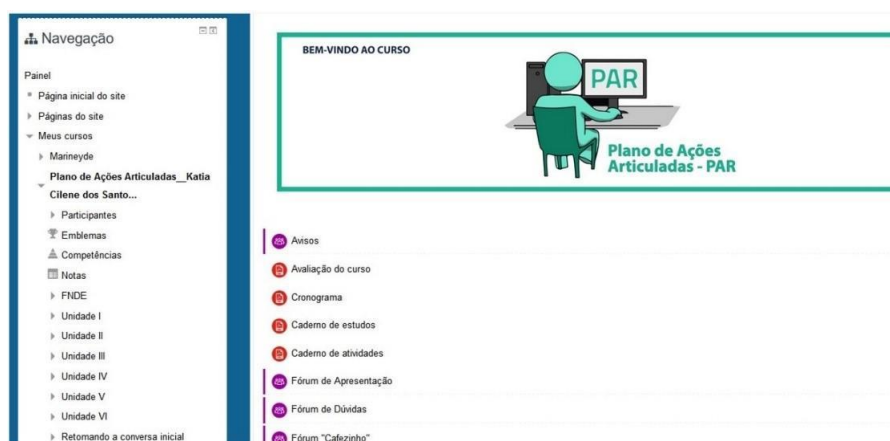


Figura 1. Entorno Virtual de Aprendizaje – EVA curso PAR. Fuente: de los Autores (2021).

La tercera fase consiste en la consolidación de los datos a partir de las observaciones sobre las interacciones que proporcionaron la interrelación entre los participantes del curso, y entre estos y el tutor del curso, mediante la ejecución de las actividades en el EVA con el manejo de las herramientas de interacción asíncronas: foros de presentación y temático, y envío de único archivo, pudiendo ser utilizados colectivamente.

⁴ Cuando la interacción se produce sin definir día y horario, las actividades no necesitan la participación simultánea del tutor y del participante del curso. (<https://www.estudiosite.com.br/site/moodle/quais-sao-as-ferramentas-assincronas-mais-importantes-de-ead>).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Considerando que se trata de un trabajo de reflexión sobre el aprendizaje mediado por herramientas de interacción asíncronas, presentamos un análisis de los foros de presentación y temáticos, y del envío de un único archivo en el ámbito del Programa Formación pro Escuela realizado a través de la EaD.

Al analizar el EVA, se encontró que cada herramienta disponible presenta una especificidad y funciones distintas, como la identificación (perfil, descripción y fotos), mensajes, presentación y discusión en el foro, y también el envío del archivo único: publicación y elaboración de trabajos individuales.

Durante el desarrollo del curso, se pudo observar la implicación y el interés de los participantes en el transcurso de las producciones *online*, mostrándose participativos y activando lo aprendido de forma amena y colaborativa, como muestran los siguientes relatos:

[...] Actualmente, presido la APMC⁵ (Asociación de Padres, Maestros y la Comunidad) de la escuela. Deseo adquirir más conocimientos y entender mejor cómo funcionan de forma práctica los recursos enviados y aplicados en la escuela y en la capacitación de sus profesionales. (Publicación del participante F7 del curso FUNDEB).

Coincido con usted colega, tras el diagnóstico del municipio que muestra la realidad educativa, es necesario planificar las acciones, elaborando así un plan de trabajo, buscando solucionar las situaciones existentes. (Publicación del participante F4 del curso PAR).

[...] La escuela donde trabajo tiene un Consejo Escolar en ejercicio. El director de la Escuela, como Presidente del Consejo, rinde cuentas de todo el dinero que recibe y gasta o que se reprograma. Presenta fotos de los materiales adquiridos, de los productos y/o trabajos realizados, así como de todos los documentos fiscales para la rendición de cuentas [...]. (Publicación del participante F16 del curso PDDE).

Según los testimonios de los participantes del curso, la búsqueda de la calificación profesional es importante para la construcción del conocimiento teórico-práctico, ya que interactúa con su objeto de estudio y, además, la mediación en el foro permite fortalecer la construcción del conocimiento a través del intercambio de experiencias colectivas.

Según Rost (2004):

La modalidad de la interactividad genera nuevos espacios de comunicación más ágiles y dinámicos entre los lectores y los periodistas, las fuentes y los periodistas, los lectores con otros lectores, los lectores con los anunciantes, y los lectores con los personajes de la actualidad.

Para que el foro cumpla el rol de interacción, es importante que tanto el participante del curso como el tutor conozcan y respeten los criterios de participación y evaluación de la actividad.

Otra propuesta de actividad fue la socialización de las producciones *online* donde los participantes del curso elaboraron y enviaron colectivamente los proyectos que consideran los argumentos de cada curso con soluciones innovadoras para ser aplicadas o mejoradas en las escuelas, secretarías de educación

⁵ La Asociación de Padres, Maestros y la Comunidad tiene la finalidad de colaborar para mejorar el proceso educativo, como la asistencia escolar y la integración escuela-comunidad.

y coordinaciones. Para esta actividad se utilizó el recurso de enviar un archivo único, en este caso, extraído de los testimonios de la finalización de las actividades:

Como profesora en actividad, puedo ver en el aula que la desigualdad de condiciones sigue siendo muy grande, principalmente en la red municipal de enseñanza. Y hay varios agravantes que pueden empeorar la mala distribución de esos recursos tan preciados para mejorar la educación en nuestro país. (Publicación del participante F32 del curso FUNDEB).

En nuestro municipio, la falta de interés y de compromiso de las autoridades y organismos que deberían desempeñar sus funciones para mejorar la educación y elevar los índices de calidad, además de la falta de conocimiento de la población, son los mayores obstáculos en el ámbito educativo municipal. (Publicación del participante F31 del curso PAR).

Se concluye que el PDDE tiene un gran papel en las escuelas, principalmente cuando se realizan proyectos para beneficiar a alumnos y sociedades [...]. (Publicación del participante F120 del curso PDDE).

Los informes presentados en las producciones por los participantes de los cursos, remiten a nuevas reflexiones sobre la aplicabilidad de estos recursos federales en el ámbito escolar, así como en la formación de los profesionales de la educación, garantizando el control social y la transparencia de los recursos públicos destinados a la educación.

Destacamos que, la producción textual en contextos mediatizadores por el EVA, utilizando la herramienta envío de archivo único, cobró relevancia por ampliar no solo las formas de pensar, sino también las de elaborar y difundir el conocimiento.

Además Lugo et al. (2016) afirma que “se plantea así una nueva forma de concebir el espacio educativo, basado en modos de aprender distribuidos y conectados que entran relaciones horizontales, dialogadas y cooperativas”.

En esta perspectiva, el entorno virtual de aprendizaje sumado a las herramientas de interacción asíncronas intensifica el espacio de socialización, permitiendo el fortalecimiento de las relaciones participativas e interactivas entre los sujetos del aprendizaje, siendo capaces de permitir esa dialogicidad a través de las diversas herramientas de interacción y comunicación.

CONCLUSIÓN

La idea sobre educación cambia según el escenario histórico, social y económico actual. Sin embargo es beneficioso afirmar que los cambios que se han producido se reflejan directamente en el mundo del trabajo, ya que el avance y el uso de las tecnologías permiten que surjan nuevas estrategias para alcanzar y difundir el conocimiento, resultando en transformaciones significativas, como señala Martín et al (2014):

La expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), cuyas características -en cuanto a su uso- son la reticularidad, la ubicuidad y la interactividad- posibilitan a través de las plataformas de la red un intercambio horizontal entre pares y permiten la generación de espacios la producción, apropiación y uso de contenidos, experiencias y conocimientos. Esta reconfiguración tecnológica (el paso de lo analógico a lo digital) se evidencia -entre otras cosas- en la convergencia de lenguajes y soportes, en la consolidación del hipertexto como narrativa textual y Telares de la Memoria: habitar el contexto físico-virtual en las modificaciones de las

condiciones de producción y de reconocimiento dado el gran volumen de información potencialmente accesible a la ciudadanía.

El presente trabajo sintetizó cómo las metodologías socio-tecnológicas utilizadas por el Programa Formación pro Escuela proporcionan la base para innovar la práctica en el contexto en el que cada participante del curso está inmerso, representando grandes desafíos, pero también oportunidades, observadas por los relatos de las experiencias.


Los datos recogidos y expuestos son valiosos para demostrar cómo las políticas de capacitación en servicio dirigidas al empleado público pueden producir impactos positivos en el lugar de trabajo y en la red estadual y municipal en su conjunto. Además, el alcance se multiplica tanto a través de la Educación a Distancia, como mediante el uso exponencial de las herramientas de interacción descritas en esta investigación, ofreciendo significativas inferencias para la formación continua, especialmente en lo que respecta a las demandas de los profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Blog Lyceum (2021). Ferramentas síncronas e assíncronas: Como usar no ensino a distância. Recuperado de <https://blog.lyceum.com.br/ferramentas-sincronas-e-assincronas/>
- Bocato VVRC (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade de São Paulo, São Paulo*, 18(3): 265-274.
- Cerretto GJ, Giacobbe SM (2019). Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. 1ª ed. 4ª imp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FNDE (2012). Resolução nº 35, de 15 de agosto de 2012. Dispõe sobre os critérios de implementação e execução do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (Formação pela Escola), assim como estabelecer os critérios e procedimentos para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa. Recuperado de <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3847-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-35,-de-15-de-agosto-de-2012.html>
- FNDE (2021). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Ministério de Educação. Formação pela Escola. Recuperado de <https://www.fnde.gov.br>
- Lopes EB et al. (2019). Desafios na formação de professores na Amazônia brasileira na perspectiva da etnomatemática. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH*, 3(2): 446-459.
- Lugo MT (2016). Entornos Digitales y políticas educativas: Dilemas y certezas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245810S.pdf>

- Rost A (2004). Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de Interactividad?, Congresos ALAIC/IBERCOM 2004. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Alejandro%20Rost%20%28Argentina%29.pdf>
- Sampaio AP et al. (2016). MOOC (Massive Open Online Courses): Ambiente de aprendizagem. In Simpósio Internacional de educação a distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância, p. 1–6.
- San Martín OS et al. (2014). PC Proposta sociotecnológica para o desenvolvimento de repositórios de acesso aberto adequados ao contexto universitário argentino. *e-Information Sciences (Costa Rica)*, 10: 1-26. doi: 10.15517/eci.v4i2.15131.
- San Martín PS et al. (2014). Telares de la Memoria: habitar el contexto físico-virtual. *TE&ET Especial. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (12): 61-71. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3600>

Competencias digitales docentes: nuevos desafíos para la red estadual de educación y para los profesores en el estado de Amazonas

 10.46420/9786588319949cap5

Ana Patrícia Lima Sampaio^{1*} 

Iraci Maria dos Santos Pereira Grana² 

INTRODUCCIÓN

Durante el período pandémico, el aislamiento social fue ampliamente utilizado como medida de seguridad frente a la proliferación del síndrome respiratorio agudo severo de coronavirus 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*), o como es más conocido: SARS-CoV-2.

En consecuencia, los segmentos de la sociedad se adaptaron a la nueva realidad, pues como afirma Tornero (2002), “Este proceso de cambio, esta crisis tiene algo semejante a una crisis volcánica en la que un movimiento en las profundidades da lugar, de vez en cuando y sin espacio predeterminado a erupciones y cráteres”. En la Educación no fue diferente, ya que para evitar las aglomeraciones en los ambientes escolares, y por ende el contacto físico entre los estudiantes, el estado de Amazonas adoptó la Enseñanza Remota y/o Mixta, con el aporte de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación.

Así, la Competencia Digital del profesor en el uso de diversas herramientas tecnológicas puestas a disposición por la Secretaría de Educación, como tantas otras investigadas por los propios docentes, se evidenció a partir del Proyecto “Clase en Casa” implementado por la Red Estadual de Educación de Amazonas, como destaca Parra Castrillón, 2010; Sabater, Martínez & Santiago, 2017:

El uso de medios online y sitios de redes sociales (SRS) ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor en la última década y se ha convertido en uno de los hábitos de comportamiento más extendidos entre la ciudadanía, debido a la ubicuidad y la convergencia de los dispositivos en el entorno multipantalla (García-Ruiz et al., 2018)

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es analizar las competencias digitales de los profesores de la red estadual de educación en el estado de Amazonas y la influencia de las tecnologías digitales de la información y la comunicación durante la enseñanza a distancia durante la pandemia del Covid-19.

La discusión teórica establecida en el presente estudio se da a partir de la investigación efectuada por Silva (2016), que trabaja sobre la conceptualización de competencia y dominio tecnológico; pasando

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

² Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado do Amazonas-SEDUC/AM.

* Autora correspondente: sampaioanapatrícia@gmail.com

por la evolución de la sociedad, y por consiguiente a la relación e importancia atribuida entre los medios de comunicación, las tecnologías de la información, y la educación, en un mundo intercomunicado presentadas por Cueva y Terrones (2020); Barbero (1996) y Corral (2004).

El marco teórico del trabajo está estructurado en dos partes. La primera, presenta el proyecto Clase en Casa y sus principales características, mientras que la segunda trata sobre la competencia del profesor en el uso de las tecnologías digitales, conceptos, así como la relación existente entre las áreas.

Finalmente, en virtud de los datos recogidos a través de un cuestionario sobre la experiencia de un equipo docente, se tratará el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en clases remotas y/o en formato mixto para alumnos de los primeros años de la Enseñanza Fundamental.

MARCO TEÓRICO

Contexto general del proyecto Clase en Casa en el estado de Amazonas

En el contexto de las políticas públicas, el Gobierno del estado de Amazonas, debido a la situación de emergencia en la salud pública por la pandemia ocasionada por el Coronavirus (COVID-19), propició el proyecto Clase en Casa a través de la Secretaría de Estado de Educación y Deportes (SEDUC-AM) en asociación con la Secretaría Municipal de Educación de Manaus (SEMED) adoptando directrices y estrategias pedagógicas, como se presenta en la Tabla 1, para el régimen especial de clases no presenciales, a fin de contemplar los niveles, etapas y modalidades de la Educación Básica distribuidas de la siguiente manera: primeros años de la enseñanza fundamental (1° a 5° año); años finales de la enseñanza fundamental (6° a 9° año) y enseñanza media apoyada en la Educación Remota y/o Mixta.

Tabla 1. Estrategias pedagógicas.

Estrategias	Objetivos	Cuadernos Pedagógicos
Actividad interactiva	Propuesta de clase con metodologías diversificadas tales como: <i>quiz</i> , <i>talk show</i> , <i>games</i> , competencias <i>online</i> y otras.	Cuaderno de apoyo: Material de apoyo a la educación infantil. Material de apoyo para los primeros años de la enseñanza fundamental. Cuaderno de apoyo pedagógico para EJA.
Tarjetas	Material de apoyo a las videoclases con elementos visuales y contenidos temáticos preparados por el profesor.	Ejercicios complementarios bloques 1, 2, 3 y 4.

Políticas públicas: caminhos da educação

Guías de estudio	Sugerencias de actividades a realizar por los estudiantes.	Ejercitando bloques 2 y 3.
Pruebas <i>online</i> (Ejercitando)	Lista de ejercicios en formato de prueba con preguntas de opción múltiple y resolución <i>online</i> .	Cuadernos digitales bloques 1, 2, 3 y 4.
Tutoriales	Material de apoyo a la práctica docente frente a las tecnologías digitales de la información y la comunicación.	
Videoclases	Colección digital de clases con exposición de contenidos y actividades de fijación (Dinámica Local Interactiva).	
Videoclases en vivo	Clases con transmisión en vivo, permitiendo interactividad sincrónica.	

A modo de ejemplo, puede citarse a Lovón Cueva y Cisneros Terrones (2020),

Si bien se evaluó que la sociedad propició el inicio de las clases virtuales, la pandemia de COVID-19 ha obligado tanto a los profesores como a los estudiantes a adaptarse a una educación 100% virtualizada. Ello, a su vez, supone un cambio en las estrategias de aprendizaje y enseñanza de estos [...]

En esta ocasión, las clases están disponibles en las plataformas digitales, como: Canal de *Youtube* Clase en Casa (*playlist* de las clases); Aplicación Clase en Casa para *Android* y *IOS* (para acompañar las transmisiones de las clases, formaciones y reuniones); Plataforma Saber Más (con guías de estudio, planes de lecciones y varios otros recursos digitales); Portal del Centro de Medios (clases de la colección del Centro de Medios); Plataforma Conquistar y *Explicae* (preparatorio para ingresar en los cursos de Educación Superior); Plataforma Educación (cursos de formación inicial); Barsa en la Red; Formulario de Acompañamiento y Evaluación del Compromiso, Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), además de los canales de televisión abierta “TV Encuentro de las Aguas” y “TV Tiradentes”. En la Tabla 2 se presenta la programación de las clases.

Tabla 2. Programación de las clases “TV Encuentro de las Aguas” y “TV Tiradentes”.

Canales	Turno		
	Matutino	Vespertino	Nocturno
	Año/Serie		
TV Encuentro de las Aguas - 2.2 o 32.2 y TV Tiradentes - 20.2	6º ano	8º ano	1º serie EM²
	Avanzar fase 3 EJA 2º Segmento (1ª fase)	Avanzar fase 4 EJA 2º Segmento (2ª fase)	EJA ³ medio (1ª fase)
TV Encuentro de las Aguas - 2.3 o 32.3 y TV Tiradentes - 20.3	7º ano	9º ano	2º série EM
	EJA 2º Segmento (1ª fase)	Avanzar fase 4 EJA 2º Segmento (2ª fase)	EJA medio (1ª fase)
TV Encuentro de las Aguas - 2.4 o 32.3 e TV Tiradentes - 20.4	1º serie EM	2º serie EM	3º serie EM
	EJA medio (1ª fase)	EJA medio (1ª fase)	EJA medio (2ª fase)

Barbero (1996) señala que

Los medios de comunicación y las tecnologías de la información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos.

En esta perspectiva, considera el constructo como la exploración de situaciones tecnológicas, compartiendo conocimientos, así como movilizandolos diversos recursos cognitivos y sociales.

² Enseñanza Media.

³ Educación de Jóvenes y Adultos.

COMPETENCIAS DIGITALES

El escenario pandémico actual ha hecho que los sistemas educativos del mundo reconsideren las estrategias de enseñanza. De esta forma, los recursos tecnológicos pasaron a jugar un gran protagonismo en el área educativa, a fin de superar las barreras impuestas por el aislamiento social, pues como afirma Lara (2016), “La relación entre comunicación y educación ha tenido como marco la interacción de intereses y necesidades económico-políticas en nombre del progreso y la modernidad”.

En consecuencia, los profesores se encontraron frente a situaciones profesionales que excedían sus rutinas de trabajo convencionales, constituyendo una nueva realidad en la profesión que desempeñaban. Pues se requería competencia para la operacionalización de la tecnología, que puede destacarse como “competencia tecnológica”, definida como: “el empleo crítico y confiado de las tecnologías de la información y la comunicación para el empleo, aprendizaje, autodesarrollo y participación en la sociedad” (Ala-Mutka et al., 2008 *apud* Silva, 2016).

La evolución histórica entre el campo comunicativo y el educativo está bien diferenciada, siendo el primero un ámbito más reciente que influye en el desarrollo del segundo. Pues los recursos tecnológicos presentan cada vez más avances y beneficios para la interrelación humana. Por eso se consideran “en el ámbito educativo los métodos para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Corral, 2004).

La relación entre la información, la comunicación y la educación en un mundo intercomunicado, se vuelve exponencial, pues “la educación se ha lanzado al aprovechamiento sobre todo de los recursos de la informática y la comunicación vía satélite –las mal llamadas nuevas tecnologías– por la consulta en Internet, el intercambio individual y colectivo” (Corral, 2004). Asimismo, la apropiación del uso adecuado de los recursos tecnológicos debe, al menos, acompañar este proceso, ya que según Corral (2004):

El mundo y el conocimiento del mismo no son estáticos, el saber no puede ser absoluto o acabado. La psicología evolutiva hoy en día reconoce que el desarrollo del pensamiento dura toda la vida y que en cualquier etapa de su vida el individuo puede tener experiencias educativas y culturales que modifiquen sus adquisiciones anteriores.

Por tanto, nos enfrentamos a la denominada “competencia tecnológica”, característica esencial para quienes utilizan herramientas tecnológicas. Por lo cual, para que el profesor sea capaz de operar una determinada tecnología, es necesario valerse de varias habilidades cognitivas, es decir, poseer competencia tecnológica, lo cual también es señalado por Krumsiek (2011),

La competencia en el uso de la tecnología en un contexto profesional con una concepción didáctica pedagógica adecuada y conciencia de sus implicaciones para el aprendizaje de estrategias y para la educación y formación digital de los educandos (citado en Silva, 2016).

Por eso, además de saber manejar, el profesor enseña el uso a los alumnos, planifica, imparte sus clases, evalúa y registra su trabajo por medio de la tecnología. Así, el dominio tecnológico por parte del profesor, con fines educativos, asume un abanico de dimensiones diferentes a las de los demás usuarios. Y eso se hace más evidente cuando Alonso y Blázquez (2016):

[...] resumen las funciones del profesor virtual en función docente, elaborando materiales didácticos, función de orientación, desempeñando estrategias basadas en la empatía y comprensión que faciliten el aprendizaje, y función técnica, conociendo los conceptos básicos para la utilización de TIC (Lovón; Cisneros, 2020).

Nos enfrentamos a un medio no solo de transmisión del saber, sino también de socialización de estándares y comportamientos. Por eso, el uso de la tecnología a favor de la educación no puede considerarse una simple acción, ni puede llevarse a cabo sin algún soporte técnico y pedagógico para el profesional que la emplea, de modo que desvalorice el proceso de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

Se realizó un relevamiento bibliográfico de los materiales disponibles en el Seminario del Doctorado Comunicación Grupal en la Enseñanza, así como en repositorios de instituciones brasileñas y en el sitio web de la Secretaría de Estado de Educación y Deportes de Amazonas (SEDUC/AM), para dar el soporte teórico a fin de elaborar la teoría de base que fundamente los argumentos concretados en el estudio documental realizado para recabar los datos del Proyecto Clase en Casa. De acuerdo con el objetivo propuesto, la presente investigación se caracteriza como un estudio de caso, pues permite un conocimiento amplio y detallado de un tema.

Ponte (2006) considera que:

Se trata de una investigación que se asume como particularista, es decir, centrada deliberadamente en una situación concreta que se supone única o especial, al menos en ciertos aspectos, procurando descubrir qué hay de esencial y característico en ella para poder contribuir a la comprensión global de un determinado fenómeno de interés.

La contribución se centra en la “competencia de uso de las tecnologías digitales en un contexto profesional con concepción didáctico pedagógica”, obtenida mediante la aplicación de un cuestionario en la aplicación *Google Forms* a los docentes en formato semiestructurado (o mixto), compuesto por 3 (tres) preguntas, que mezcla preguntas cerradas de opción múltiple y abiertas de respuesta libre. Fue posible obtener datos cualitativos y cuantitativos, que fueron analizados por proceso inductivo.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Luego de analizar los datos recogidos, se identificó que los profesores participantes en la investigación llevada a cabo en una Escuela Estadual con el segmento de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, tienen una edad promedio de cuarenta (40) años, y que, a pesar de contar entre dos (02) y treinta (30) años de experiencia profesional, informaron unánimemente que era la primera vez que trabajaban con Enseñanza Mixta y/o Remota.

Utilizando la escala de Likert se presentó la siguiente afirmación: “*a partir de la experiencia de la Enseñanza Mixta y/o Remota en la red estadual de enseñanza, adquirí conocimientos que mejoraron mi desempeño individual en el trabajo*”. Los profesores, según la Figura 1, manifestaron el grado de concordancia que más

reflejaba su opinión, entre estar totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo, mientras que las respuestas se aproximaban a los extremos.

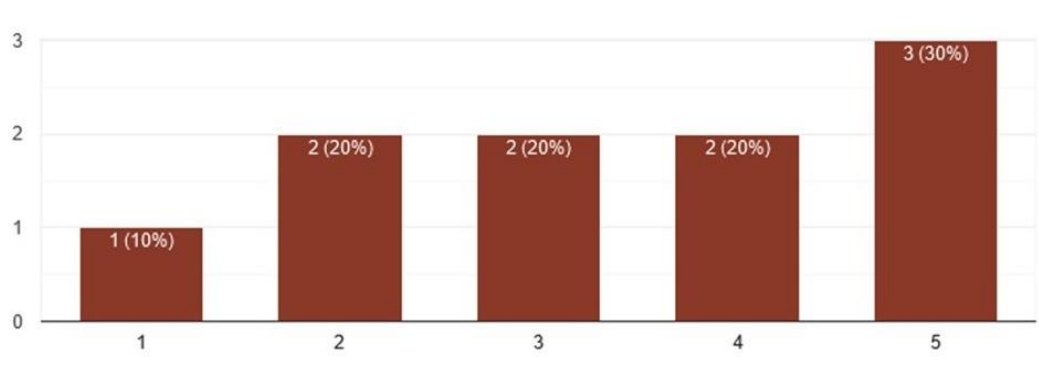


Figura 1. Opiniones a partir de la experiencia de la Enseñanza Mixta y/o Remota en la red estadual de enseñanza con respecto a la adquisición de conocimientos que mejoraron el desempeño individual en el trabajo.

En términos generales, el resultado demostró que el nuevo abordaje pedagógico utilizado mediante la Enseñanza Remota y/o Mixta en el estado de Amazonas, resultó en un incremento de conocimientos para los profesores de la red, como lo indica Scolari (2004):

Aprender la lógica de un software o interpretar el funcionamiento de un teléfono móvil con decenas de funciones obliga al usuario a amoldarse a la interfaz y aclimatarse a un entorno de interacción. Estos procesos de adaptación tecnológica se han naturalizado de tal manera que se han vuelto imperceptibles (Scolari, 2008).

Sin embargo, el nivel agregado se diferencia entre los participantes. El 60% se encontraba en el nivel intermedio, en el concepto de “parcialmente de acuerdo”, distribuido en una escala del 2 al 4, y el 30% en el concepto “totalmente de acuerdo” con la afirmación. Solo para el 10% de los profesores no hubo asociación de nuevos conocimientos y, por tanto, intervención en su desempeño profesional.

En cuanto a las herramientas tecnológicas y/o estrategias pedagógicas más utilizadas en la enseñanza mixta y/o remota, de acuerdo con la Figura 2, pudo observarse que los profesores de los años iniciales de la enseñanza fundamental aprovechaban al 100%: a) el diario digital, en el registro de contenidos, asistencia de los alumnos (con anexo de actividades), y entrega de notas; b) Formularios de *Google*, utilizados para elaborar las evaluaciones, distribuidos en forma de enlaces a la comunidad estudiantil, y finalmente c) Grupos de WhatsApp, utilizados por los profesores de este segmento, no solo como espacio de comunicación e información, sino también como un medio de interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo indica Kaplún (1998)

[...] tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos de educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de dichos mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores

de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas (Coslado, 2012).

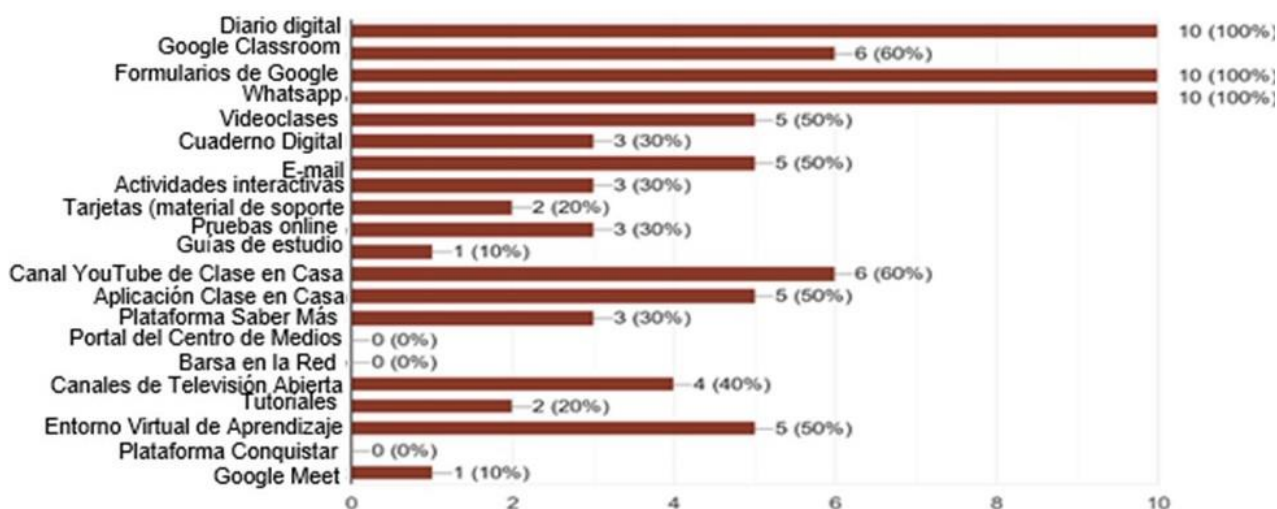


Figura 2. Indique las herramientas tecnológicas y/o estrategias pedagógicas que más utilizó en la enseñanza Mixta y/o Remota.

En un 60%, los profesores utilizaron d) Google Classroom, para una clase virtual; e) el Canal de Youtube, donde pusieron a disposición las videoclases en vivo, así como las grabadas para el proyecto Clase en Casa. Además, con el 50% se indicó, f) las videoclases, elaboradas por los propios docentes, como otras elegidas por ellos; g) el correo electrónico para enviar el material; y h) la aplicación Clase en Casa, que reúne la información, los recursos y los materiales pedagógicos del proyecto.

Al ser interrogados sobre las dificultades enfrentadas con este nuevo abordaje de enseñanza con el uso de recursos tecnológicos, las respuestas de los profesores entrevistados pueden apreciarse en la Tabla 03.

Las respuestas, en definitiva, retratan la realidad, pero también señalan caminos para los ajustes necesarios y, por tanto, para superar las dificultades en la enseñanza a través y/o con el soporte de los recursos tecnológicos, ya sea en tiempos de pandemia, o incluso para acortar las distancias entre las diferentes realidades de los estudiantes, así como la diversidad geográfica de acceso a los municipios del estado de Amazonas. No obstante, este asunto merece un capítulo aparte.

Tabla 3. Profesor (a), ¿Cuál fue la mayor dificultad que enfrentó en la Enseñanza Mixta y/o Remota?

Respuesta	Profesor
La falta de conocimientos para utilizar las herramientas disponibles.	F1
El retorno de los alumnos sobre las actividades enviadas y la participación. Las familias informan que no cuentan con los medios económicos para utilizar planes de internet y además, en muchos casos, solo tienen un celular que el padre o la madre llevan al trabajo, y si tienen más de dos hijos no pueden atenderlos a todos.	F2
Al principio, ni siquiera había utilizado alguna herramienta, pero no hubo mayores dificultades.	F3

CONSIDERACIONES FINALES

A la vista de los resultados obtenidos con la investigación, existe la convicción de que el escenario al que nos enfrentamos presenta muchos desafíos para la educación. En el presente estudio, cabe mencionar la falta de *feedback* de las actividades desarrolladas, la escasa participación de los alumnos, la falta de acceso a internet y a computadoras, debido a que los padres no pueden ceder sus teléfonos celulares, lo que dificulta la interacción de los estudiantes en esta franja etaria, así como el desarrollo del trabajo de los profesores.

De este modo, los aspectos mencionados retratan una realidad que requiere un apoyo tecnológico intensivo para los profesores. Es esencial el trabajo pedagógico de soporte para que el uso de los recursos educativos no se limite únicamente al ámbito del conocimiento tecnológico, pues según Spà (2011), "Los elementos que participan en el proceso de comunicación, son obviamente, los mismos (emisor, receptor, canal, mensaje), pero las relaciones que ellos establecen han cambiado sustancialmente". Por lo tanto, el uso debe enriquecerse con estrategias didáctico-pedagógicas que beneficien la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica el alcance de la competencia en el uso de las herramientas en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero JM (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nómadas (Col), (5): 10-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>
- Corral AA (2004). La intersección educomunicativa. Revista Científica de Comunicación y Educación, 22: 13-20.
- Coslado ÁB (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos En un mundo interconectado. Foro de Educación, (14): 157-175.

- Cueva MAL, Terrones SAC (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3): 588. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020>
- García-Ruiz R et al. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Revista Aula Abierta*. 47(3): 291-298. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>
- Lara EC (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1(2): 103-120.
- Ponte JP (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25: 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte JP (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1): 3-18. (re-publicado com autorização).
- Scolari C (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona: Gedisa. 1a ed. cap. 2 y 3: 69-144.
- Secretaria de Estado de Educação (2021). *Aula em casa Amazonas*. Recuperado de http://www.aulaemcasa.am.gov.br/?page_id=44
- Silva LO (2016). Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio de ambientes virtuais. *Ilha do Desterro*. 69(1): 127-140. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p127>
- Spà MM (2011). Introducción. Ubicación epistemológica e ideológica de la investigación en comunicación, interpretar la comunicación. *Estudios sobre medios en América y Europa*, Editorial: Gedisa. 1a ed., cap. 1: 15 - 26.
- Tornero JMP (2002). Crisis de educación, crisis de comunicación. *Fundación Dialnet*, (3).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente Virtual de Aprendizaje, 40

B

Biblioteca Tutorada, 11, 15

C

Competencias digitales, 46, 50

Comunidade de Aprendizagem, 8, 11

cursos profissionalizantes, 26, 28, 29, 34

E

Ensino Superior, 17

evasão, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

H

Herramientas Asíncronas, 40

P

Prácticas Pedagógicas, 40

Programa Formación pro Escuela, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 42, 44

Proyecto Clase en Casa, 51

SOBRE AS ORGANIZADORAS



  **Ana Patrícia Lima Sampaio**

Licenciada em Matemática pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Mestrado em Ciências da Educação - área Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Braga - PT. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosario, Argentina (UNR). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC). Tem vários trabalhos publicados na área de Tecnologia Educativa, Ensino a Distância, Matemática, Biologia, Química e Patologia da Construção Civil. Contato: (92) 99163-6658, sampaioanapatriacia@gmail.com



  **Iraci Maria dos Santos Pereira Grana**

Licenciada em Pedagogia (UFAM-2000), e Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (FAMETRO/AM-2015). Especialista em Psicopedagogia (FACDOMBOSCO/AM-2005), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF/JF-2015) e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Rosario (UNR/Argentina). Atua na área de Educação e Arquitetura. Leciona a disciplina de Urbanismo, realiza Orientação de Projetos e Trabalho de Conclusão de Curso. Tem experiência em Pedagogia Escolar e de Gestão. É pedagoga da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado do Amazonas-SEDUC/AM. A pesquisa de Mestrado teve como foco o processo de organização de um Currículo Escolar com seus copartícipes e a do Doutorado tem por base a análise ex ante de Políticas Públicas Educacionais na rede estadual de ensino do Amazonas. Contato: (92) 99421-9725, iracigrana7@gmail.com.



  **Maria de Nazaré Barroso da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1998), graduação em Bacharelado em Direito pelo Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (2009) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Trabalhou como professora no Centro Universitário Nilton Lins no período de 2004 a 2020 no momento é pedagoga da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – Doutoranda da UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSÁRIO.

(UNR/Argentina). Contato: (92) 99502-8990, nazarebarroso@yahoo.com.br.



ISBN 978-658831994-9



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br