

Práticas Universitárias

E EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA NO BRASIL E ARGENTINA

Perspectivas educativas
e
Cooperativas

Jamile Santinello
Poliana Fabíula Cardozo
Claudia Russo
Tamara Ahmad
Organizadoras

Jamile Santinello
Poliana Fabiula Cardozo
Claudia Russo
Tamara Ahmad
Organizadoras

Práticas universitárias e experiências de pesquisa no Brasil
e na Argentina: perspectivas educativas e cooperativas

1ª edição

Guarapuava
Apprehendere
2023

Conselho Editorial

Ademir Nunes Gonçalves
Ernando Brito Gonçalves Júnior
Marcelo Costa
Saulo Rodrigues de Carvalho

Práticas universitárias e experiências de pesquisa no Brasil e na Argentina:
perspectivas educativas e cooperativas / Organizado por Jamile Santinello
et al. - Guarapuava: Apprehendere, 2023
142 p.: ebook.

Bibliografia
ISBN 978-65-88217-59-7

1. Práticas universitárias. 2. Pesquisa. 3. Educação. I Santinello, Jamille
II. Cardoso, Poliana Fabíula. III. Russo, Claudia. IV. Ahmad, Tamara. V. Título

CDD 20. ed. 379.121

FICHA TÉCNICA

Capa: Luciano Ortiz

Imagem da capa: freepik.com

Diagramação: Luciano Ortiz

Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

O autores são integralmente responsáveis pela veracidade dos dados, pelas opiniões e pelo conteúdo do trabalho submetido e/ou publicado. Os Editores e o Conselho Editorial Apprehendere Editora não tem qualquer responsabilidade por essas informações.

2023

APPREHENDERE

(42) 98405-7603

Av. Manoel Ribas, 2028

Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR

www.apprehendereeditora.com

Todos os direitos reservados

The logo for Apprehendere Editora features the word "apprehendere" in a lowercase, sans-serif font with a wavy underline. Below it, the word "editora" is written in a smaller, all-caps, sans-serif font.

apprehendere
editora

SUMÁRIO

Apresentação..... 06

Parte 1: Experiências e práticas universitárias em contextos brasileiros..... 10

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ENCAMINHAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19..... 11

PEREIRA, Yasmin Gabriela Guimarães

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo

EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ENSINO DE ARTE: PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... 27

ALMEIDA, Ferreira Nilson

SANTINELLO, Jamile

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: PECULIARIDADES DA PRÁTICA UNIVERSITÁRIA NO NOVO MODELO IMPLANTADO NO CURSO DE DIREITO DO CAMPUS DE APUCARANA DA UNESPAR..... 39

MELLO, Patricia de

SANTINELLO, Jamile

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSIÇÃO EDUCATIVA ANTIRRACISTA E AFIRMATIVA..... 50

SILVA, Jefferson Olivatto

DIAS, Marcia Denise de Lima

OLIVEIRA, Tauana Aparecida

A EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO DAS MULHERES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA..... 65

SALACHE, Cleverson Fernando

ANGNES, Juliane Sachser

SALACHE, Loide Andréa

Parte 2: Experiências e práticas universitárias em contextos argentinos.....77

EL MODELO EDUCATIVO DE UNNOBA: Educación Digital e Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología-UNNOBA..... 78

RUSSO, Claudia

AHMAD, Tamara

SINDE, Natalia

TIC en la UNNOBA: Prosecretaría TIC (PRO TIC) e Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología (ITT) - UNNOBA.....94

RAMÓN, Hugo Dionisio

DICICCO, Carlos

JASZCZYSZYN, Adrián

PANDEMIA, ¿UNA EXPERIENCIA DE IMPACTO NEGATIVO O UNA OPORTUNIDAD?.....113

LÁZZARO, María Mónica

LUHACES, Naian

GIMENEZ, Susana Graciela

DE UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR EMERGENCIA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO MODELO DE ENSEÑANZA..... 124

VARESIO, María Agustina

JUDURCHA, Paula Inés

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL GRADO: LA EXPERIENCIA EN UNNOBA.....136

TRAVERSO, Pilar

MARTINO, Belisa

Apresentação

O presente livro eletrônico intitulado “Práticas universitárias e experiências de pesquisa no Brasil e na Argentina: perspectivas educativas e cooperativas”, objetiva-se dispor contextos e ações institucionais dos dois países mencionados, em se tratando especificamente dos aspectos universitários de três instituições de ensino superior sendo a Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Universidade Estadual do Paraná- Unespar, e a Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires-UNNOBA, e com apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Unicentro, em como seus docentes e discentes.

Esta obra celebra a cooperação e colaboração entre as universidades, em se tratando da relevância acadêmica e a internacionalização das ações institucionais, as quais são expostas nos capítulos descritos pelos autores, com a responsabilidade acadêmica e rigor científico, o qual merece destaque.

Assim sendo, esta obra está dividido em duas partes, sendo a primeira sobre as “Experiências e práticas universitárias em contextos brasileiros”, com cinco capítulos , e a segunda sobre “Experiências e práticas universitárias em contextos argentinos”, com quatro capítulos.

Portanto, a seguir, brevemente estarão informações relevantes de cada capítulo, no qual substancialmente estão respaldados a partir das experiências dos autores, mediante suas práticas pedagógicas e institucionais, e pesquisas, os quais a responsabilidade científica mostra-se em evidência.

O primeiro capítulo intitula-se “BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ENCAMINHAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIADA COVID-19”. E que as autoras Yasmin Gabriela Guimarães Pereira e Aliandra Cristina Mesomo Lira, expõem sobre as ações desenvolvidas por uma brinquedoteca universitária durante o tempo de pandemia da COVID-19. As autoras destacam o surgimento e finalidade das brinquedotecas, bem como análise documental de relatórios das ações desenvolvidas pelo Laboratório de Educação

Infantil (brinquedoteca) da Universidade Estadual do Centro Oeste durante o período da pandemia (2020-2021). A base teórica se ancora em Cunha (1998), Kishimoto (2001), Lira et al. (2016), entre outros autores que refletem sobre a implementação e funcionamento de espaços voltados ao brincar e à brincadeira.

A “EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ENSINO DE ARTE: PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”, é o segundo capítulo, e os autores Nilson Almeida e Jamile Santinello, delineiam que as práticas educativas no que tange o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na modalidade de Educação a Distância, a partir das experiências acadêmicas do Grupo de Estudos desenvolvido na graduação de Arte na EaD, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), polo Pinhão, Estado do Paraná, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O terceiro capítulo “CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: PECULIARIDADES DA PRÁTICA UNIVERSITÁRIA NO NOVO MODELO IMPLANTADO NO CURSO DE DIREITO DO CAMPUS DE APUCARANA DA UNESPAR”, as autoras Patricia de Mello e Jamile Santinello, refletem sobre um diálogo sobre a criação da prática universitária da extensão, no Projeto do Curso de Direito, do campus de Apucarana, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, no qual está iniciando suas atividades no ano de 2023, sendo que a extensão universitária tem uma nova forma de prática e, que é essencial desmistificar os procedimentos aplicados no cotidiano acadêmico.

As “CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSIÇÃO EDUCATIVA ANTIRRACISTA E AFIRMATIVA”, é o quarto capítulo, em que os autores Jefferson Olivatto Silva, Marcia Denise de Lima Dias e Tauana Aparecida Oliveira, apresentam o processo formativo de pesquisadores/as negros/as a partir de um grupo de estudo, Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos (NEAA) constituído pela temática racial na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), modelando uma proposição teórico metodológica denominada de constelações de aprendizagem, utilizando-se três pesquisas para explicar de que maneira esse foco

proporcionou práticas educativas antirracistas e afirmativas no ensino superior.

O quinto capítulo, intitulado “A EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO DAS MULHERES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA”, dos autores Cleverson Fernando Salacha, Juliane Sachser Angnes, Loide Andréa Salache, tecem uma breve conceituação do termo empoderamento no âmbito feminino, interrelacionado com a educação, com vistas a formular um quadro teórico metodológico para investigações nessa direção, com enfoque na sua importância e significação, voltado para a emancipação social das mulheres, assinalada ao longo do tempo por limitações e autoritarismos, que fragilizam o papel da mulher como protagonista da sua história.

Na sequência, isto é, segunda parte, destacam-se os capítulos a seguir. E, “EL MODELO EDUCATIVO DE UNNOBA: Educación Digital e Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología UNNOBA”, sendo o sexto capítulo, as autoras Claudia Russo, Tamara Ahmad e Natalia Sinde, descrevem um breve histórico da universidade, em que foi criada em 16 de dezembro de 2002, O modelo educacional da UNNOBA tem sua origem em um projeto institucional enriquecido pelos desafios nas instâncias de avaliação e acreditação nacional e internacional. Assim, as autoras expõem os modelos de implementação da educação digital, bem como aspectos relevantes sobre o processo de construção da transferência de tecnologia da universidade.

O sétimo capítulo, delineado “TIC en la UNNOBA: Prosecretaría TIC (PRO TIC) e Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología (ITT) – UNNOBA”, os autores Hugo Dionisio Ramón, Carlos Di Cicco, e Adrián Jaszczyszyn, refletem que a UNNOBA realiza desde a sua criação, contribuições em educação superior, ciência e tecnologia e inovação com a relevância adequada para promover um desenvolvimento social equilibrado, econômico e cultural onde essas contribuições são suportadas por serviços TIC, essas considerações são baseadas no relatório de primeira autoavaliação. E, assim, os autores delineiam as ações institucionais de Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como os momentos nos

quais foram inseridas no espaço universitário.

A “PANDEMIA, ¿UNA EXPERIENCIA DE IMPACTO NEGATIVO O UNA OPORTUNIDAD?”, oitavo capítulo, as autoras María Mónica LÁZZARO, Naian LUHACES, e Susana Graciela GIMENEZ, destacam as experiências dos docentes do Departamento de Humanidades, que lecionaram as disciplinas de Enfermagem, no momento pandêmico, elucidando-se aspectos tanto positivos quanto negativos, e as práticas em ambientes virtuais para os encontros remotos.

O último capítulo, intitulado “DE UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR EMERGENCIA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO MODELO DE ENSEÑANZA, em que as autoras María Agustina Varesio, e Paula Inés Judurcha, descrevem sobre as práticas na universidade pública, em particular a UNNOBA, durante e após a pandemia de Covid-19, no contexto da utilização da Educação a Distância antes isolamento social, e os reflexos das ferramentas digitais na atualidade.

Portanto, desejamos que esta obra seja uma forma de disseminação de informações em âmbito internacional, corroborando com ações de internacionalização entre o Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Unicentro, com demais instituições que venham a colaborar em pesquisas que motivem a propagação e articulação de aspectos relevantes para a sociedade como um todo.

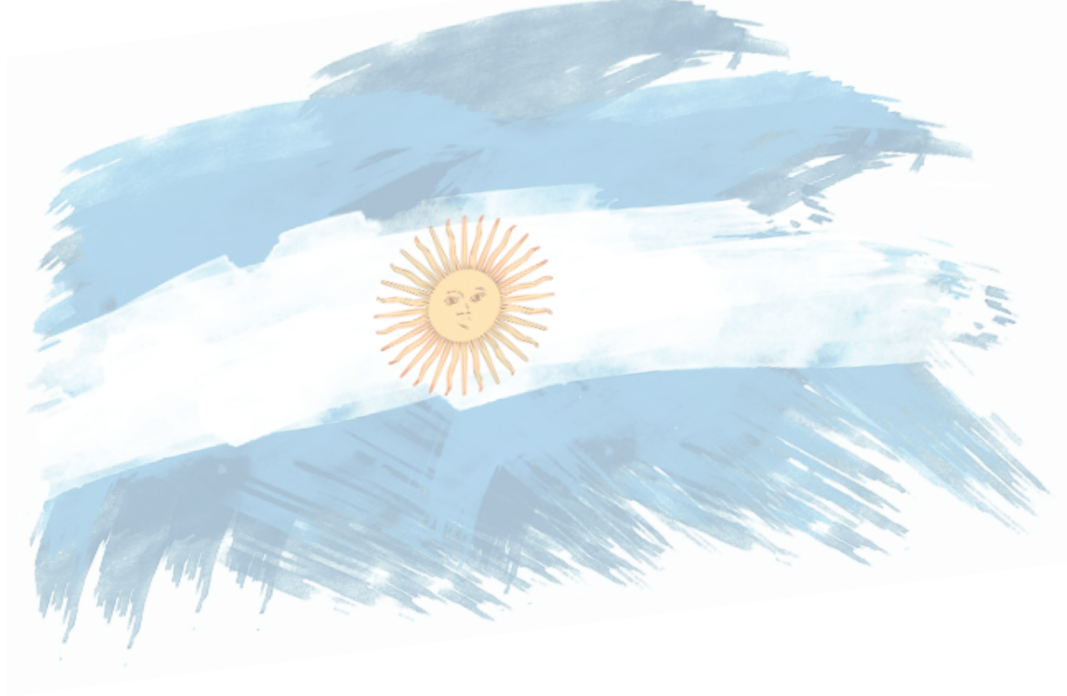
Desejamos, uma Boa leitura!

As organizadoras.



Parte 1

Experiências e práticas universitárias em contextos brasileiros



BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ENCAMINHAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

*PEREIRA, Yasmin Gabriela Guimarães¹
LIRA, Aliandra Cristina Mesomo²*

1 INTRODUÇÃO

O brincar faz parte da história da humanidade com registros dessa prática em diferentes culturas desde a história antiga. Segundo Vectore e Kishimoto (2001), dos tempos greco-romanos até a atualidade o tema do brincar tem interessado aos pesquisadores por sua destacada contribuição ao desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a partir de Roeder (2008), reconhecemos que a brinquedoteca surge como um local de empréstimo de brinquedos, se tornando mais tarde um espaço lúdico de vivência de brincadeiras com oportunidade de exercício do brincar e de desenvolvimento integral da criança.

As brinquedotecas, nos diferentes espaços e contextos que existem, representam importante local de vivência do brincar para as crianças e de formação para os profissionais envolvidos. A situação de saúde no mundo, com a pandemia de COVID-19, impôs uma série de restrições obrigando o isolamento social das pessoas, incluindo as crianças. Com o confinamento, as brinquedotecas também deixaram de ser frequentadas, nesse sentido, a pergunta norteadora da presente pesquisa foi: Frente ao contexto de pandemia, quais ações foram organizadas e desenvolvidas pela brinquedoteca vinculada ao Laboratório de Educação Infantil da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)?

¹ Pedagoga, formada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: yasmingabrielpereira@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/GEPEPIN/UNICENTRO/CNPq. E-mail: aliandralira@gmail.com

Desse modo, o objetivo geral foi identificar e refletir acerca das ações desenvolvidas por uma brinquedoteca universitária durante o tempo de pandemia da COVID-19. Partimos da explicitação da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, com destaque para o surgimento e finalidade das brinquedotecas e realizamos análise documental de relatórios das ações desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Infantil (brinquedoteca) da Universidade Estadual do Centro-Oeste durante o período da pandemia (2020-2021). A base teórica se ancora em Cunha (1998), Kishimoto (2001), Lira *et al.* (2016), entre outros autores que refletem sobre a implementação e funcionamento de espaços voltados ao brincar e à brincadeira.

2 O BRINCAR, AS BRINQUEDOTECAS E A COVID-19: REALINHANDO AÇÕES

Nas diferentes manifestações culturais o brincar e a própria brincadeira são vistos como um modo de comunicação e representação da vida da criança, sendo um tema amplamente estudado por diversos autores. Kishimoto (1998) registra que a brincadeira é uma atividade presente desde o início da vida da criança e começa no âmbito familiar, alcançando novas realidades e estabelecendo outras parcerias, especialmente nos primeiros anos de vida.

O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Todavia, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (FANTACHOLI, 2011, n.p.).

Segundo Brougère (1997) a brincadeira supõe contexto social e cultural e envolve um processo de relações interindividuais. Essas relações podem ser vistas em ações de imitação em que os movimentos e falas das crianças são recriações de situações vivenciadas pelas mesmas.

Sabendo da importância desses momentos as instituições educativas devem disponibilizar espaços adequados para a vivência de momentos lúdicos, nos quais o adulto tem o papel de organizador dos materiais e do tempo, provocando e promovendo o envolvimento com as coisas do mundo e outras crianças.

Compreendemos, pois, que o brincar pode se dar de maneira espontânea, nos diferentes contextos sociais ou, organizada, como no caso das brinquedotecas. Em meados de 1934, na cidade de Los Angeles, foi criado um local chamado *Toy Loan*, que servia para empréstimos de brinquedos sendo o primeiro referencial de 'brinquedoteca' registrado. Em 1963 duas suecas, mães de crianças com deficiência, organizaram uma *Lekotec* (Ludoteca), com empréstimo de brinquedos e orientações para uso dos objetos como recurso clínico aos pais de crianças com deficiência. Em 1967, na Inglaterra, houve a mudança na nomenclatura de *Toy Loan* para *Toy Libraries*, em que se praticava o empréstimo dos objetos e também se constituía como um local no qual as crianças poderiam permanecer para brincar, correspondendo ao modelo atual que temos de brinquedoteca (CUNHA, 2001).

Há consenso na literatura que as brinquedotecas se caracterizam como espaços lúdicos voltados ao desenvolvimento da criança por meio das brincadeiras e do contato com o outro. O funcionamento desse espaço atua nos múltiplos aspectos que constituem os sujeitos, como o afetivo, o cognitivo, o físico e o social. Conforme Voittle (2012), as brinquedotecas podem assumir diferentes configurações, a depender do local onde se estruturam e dos objetivos: em escolas e creches; em comunidades ou bairros; em hospitais; em universidades; em clínicas psicológicas; em bibliotecas e centros culturais; em casa; brinquedotecas temporárias; terapêuticas e circulantes, dentre outros.

Desse modo, nosso olhar se voltou para as ações do Laboratório de Educação Infantil da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), o qual está estruturado em dois espaços - brinquedoteca e sala de leitura, e é vinculado ao curso de Pedagogia e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEDIN) dessa instituição.

É uma Brinquedoteca que se caracteriza como um espaço de laboratório lúdico – pedagógico de pesquisas para alunos e professores que integram o Curso de Pedagogia, atrelando os três eixos de inserção da Universidade – ensino, pesquisa e extensão, procurando beneficiar à comunidade acadêmica e as instituições públicas de educação infantil do município de Guarapuava (UNICENTRO, 2016, Regulamento Laboratório)

Sua atuação busca articular a teoria e a prática pedagógica por meio de atividades lúdicas que se voltam às crianças e incluem os acadêmicos e acadêmicas do curso. O laboratório foi criado em 2011 e passou a funcionar efetivamente em 2014, com ações que promovem a diversão, liberdade, e criatividade para as crianças ao mesmo tempo, a valorização da cultura infantil e formação de professores (LIRA *et al.*, 2016).

[...] desde seu início é um centro de prestação de serviços à comunidade com um duplo propósito: atender à demanda interna da UNICENTRO (crianças e servidores) e às demandas externas que a ela recorrerem (visitas agendadas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Guarapuava) (LIRA *et al.*, 2016, p. 207).

No âmbito formativo o laboratório representa contexto de articulação entre a prática e a teoria, voltando-se para os alunos e alunas de Pedagogia com o objetivo de colaborar com sua formação e futura atuação profissional (LIRA; DREWINSKI; SANDINI; NASCIMENTO, 2016). Como espaço lúdico as ações desenvolvidas são o atendimento de crianças filhas de servidores e servidoras, de acadêmicas e acadêmicos e da comunidade (crianças de instituições públicas de ensino), a partir de um contexto que promove a interação com outras crianças e a vivência do brincar. O laboratório conta com duas salas (brinquedoteca e sala de leitura) com um acervo variado de jogos, brinquedos e livros de literatura infantil e estrutura-se, basicamente, em contextos de aprendizagem que funcionam de modo integrado. Desde sua criação o laboratório já atendeu mais de 3.000 crianças.

Com a pandemia de COVID-19 a brinquedoteca e a sala de leitura tiveram que reorganizar suas ações, passando então a buscar uma forma de que as atividades chegassem até as crianças filhas de acadêmicos, acadêmicas, funcionários, funcionárias e aos próprios estudantes do curso, com vistas a proporcionar momentos valiosos de aprendizagem e conexão afetiva e familiar.

No primeiro semestre de 2020 a equipe do laboratório organizou-se em reuniões virtuais para o levantamento de possibilidades de ações remotas, propondo projetos e propostas que pudessem certificar os participantes. Composta por 2 estagiárias, 3 professoras e 1 professor do departamento, a equipe envolveu-se em pesquisas e leituras sobre como poderiam colocar em prática encaminhamentos virtualmente.

Algumas ações no período de maio a julho de 2020 foram desenvolvidas individual e presencialmente pelos envolvidos na equipe como, por exemplo, a organização do novo espaço³ e construção e pintura de baús para acomodar brinquedos. Outra atividade realizada pelo meio digital foi a divulgação de sugestões de brincadeiras, leituras e outras possibilidades nas redes sociais e página do laboratório.

No segundo semestre de 2020 foi iniciado um plano de ação voltado para a formação com conversas *online* sobre o brincar e o brinquedo. Também foram realizadas oficinas em que voluntários e voluntárias (acadêmicos e acadêmicas de diversos cursos da UNICENTRO) propuseram atividades relacionadas ao brincar na Educação Infantil e construções de brinquedos em casa. Foram organizadas 14 atividades realizadas no decorrer do período: oficinas, falas virtuais- como mesas redondas e contação de história; também houve uma semana dedicada às crianças. Contabilizamos 81 participantes dentre eles alunos e alunas de Pedagogia, de outros cursos da UNICENTRO e demais instituições; também contamos com a participação de 14 ministrantes de oficinas e mesas redondas, sendo eles alunos e alunas de Pedagogia da instituição, professores e professoras universitárias de Guarapuava/PR, Curitiba/ PR e Rio de Janeiro/ RJ.

³ Nesse período por questões estruturais houve realocação de sala da brinquedoteca.

Também foi viabilizada a realização de empréstimos dos materiais do acervo para a utilização dos filhos e filhas de servidores, acadêmicos e acadêmicas em casa. Para que as ações realizadas tomassem a proporção almejada, os meios tecnológicos de comunicação e interação foram explorados e atualizados, conforme as necessidades do laboratório e visando um maior alcance do público.

No ano de 2021 a equipe do laboratório, já mais familiarizada com os recursos digitais, organizou ações por temáticas e convidados: a) abril- Brincar e ler em tempos de pandemia; b) maio- O brincar e suas múltiplas possibilidades; c) julho- Brincadeiras e literatura nordestina; e) agosto- Criança indígena e pedagogia; f) outubro- Tudo é brinquedo, incluindo a natureza. Cada uma das temáticas transformou-se em eventos *online* contando com falas, oficinas, contação de história e filme, sendo ministrados por professores, professoras e crianças do Brasil, Dinamarca, Japão, Noruega e Portugal.

Mesmo seguindo uma metodologia parecida com a de 2020 as atividades em 2021 inovaram ao conferir lugar de fala para as crianças, tentando assim acolhê-las e deixá-las livres para falarem sobre suas vivências antes e durante a pandemia. Com essas propostas o laboratório reaproximou-se de seu objetivo de evidenciar a criança, suas brincadeiras e promover a participação infantil.

A centralidade da criança privilegia o protagonismo infantil, que faz uso um repertório de vivências próprio, o qual precisa ser conhecido e vivenciado nas interações. As experiências das crianças, mobilizadas de diferentes maneiras, podem ser ampliadas e qualificadas no contexto de uma brinquedoteca universitária, como indicam Farenzena *et al.* (2018, p. 70).

Elementos como a alegria, livre escolha, imaginário, representações, narrativas, transformação e reorganização de elementos e do espaço com a atribuição de novos sentidos aos mesmos, precisam ser assegurados pela equipe. Essa responsabilidade requer presença do olhar, curiosidade genuína ao que produzem as crianças, ao que comunicam e às diversas formas como o fazem.

Prevaleram 4 temáticas que englobaram 26 atividades. Dessas, 6 tiveram a participação de crianças que realizaram falas sobre suas rotinas, brincadeiras, escola e família antes e durante a pandemia. Ao todo, 12 crianças participaram como convidadas em encontros *online* ou em gravações que foram disponibilizadas e autorizadas pelos seus responsáveis.

Em 2021 utilizamos da mesma metodologia do ano anterior para validação da carga horária, certificação dos participantes e avaliação das atividades desenvolvidas, por meio de preenchimento de formulário *online*. A partir dos formulários para certificação foi possível ter um panorama de quantas pessoas participaram dos eventos, dentre eles professores, acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia e de outros cursos. Constatamos a participação de pessoas de outras áreas, além da educação, que se interessaram pelo assunto e ou atividades. Conforme a tabela 1 podemos ver a quantidade de participantes durante os dois anos de atividades online:

Tabela 1: Quantidade de participantes nas atividades online de 2020 e 2021.

Ano	Quantidade de Participantes
2020	94
2021	174

Fonte: Formulários laboratório, 2021

Uma outra frente de ação foi a produção de painéis afixados em frente à brinquedoteca no corredor principal da UNICENTRO como forma de informar, dialogar e divulgar as atividades virtuais à comunidade. Nesses espaços foram compartilhadas sugestões de leituras e brincadeiras, bem como as informações do evento do mês, bem como disponibilizados para a comunidade joguinhos com suas regras.

Junto à temática de agosto houve ainda uma mostra de brinquedos feitos com elementos da natureza como petecas com penas e palha de milho, jogos de encaixe e quebra-cabeça de madeira, rolhas de cortiça, porongos de diversos tamanhos e formatos, pinha, personagens para contação de história feitos de pincel e rolo de papel toalha, bucha vegetal, galhos e folhas secas.

Além das atividades remotas já supracitadas empreenderam-se esforços para organização e estruturação da nova sala da brinquedoteca, a partir do retorno parcial das atividades presenciais das estagiárias no laboratório.

Imagem : Vista parcial da Brinquedoteca.



Fonte: Arquivos laboratório, 2021.

A imagem 1 mostra a primeira estruturação dos espaços da brinquedoteca, os quais foram modificados no decorrer de análises para um melhor aproveitamento da sala e visando a segurança das crianças. No final de 2021 o espaço da brinquedoteca já estava organizado em sua configuração definitiva, comportando oito contextos de aprendizagem: I) Espaço para pintura; II) Espaço de fantasias; III) Espaço da Casinha; IV) Espaço de jogos pedagógicos; V) Espaço da natureza; VI) Espaço de jogos recicláveis; VII) Espaço para carrinhos/trânsito e VIII) Mezanino. Na sequência algumas imagens que retratam sua organização.

Imagem 2 e 3- Casinha e mezanino



Fonte: Arquivos laboratório, 2021.

Imagem 4 e 5- Fantasias, jogos e carrinhos



Fonte: Arquivos laboratório, 2021.

Imagem 6 e 7- Pintura, brinquedos recicláveis e elementos da natureza



Fonte: Arquivos laboratório, 2021.

Imagem 08: Brinquedoteca vista geral



Fonte: Arquivos laboratório, 2021

Como pode ser observado nas imagens os espaços contam com fantasias, jogos de encaixe, quebra-cabeça, carrinhos, bonecas, materiais de pintura (lápiz, canetinha, giz de cera, tinta), massinha de modelar, brinquedos recicláveis e com elementos da natureza, brinquedos de assoprar, vai e vem, pé de lata, perna de pau, jogo das varetas, objetos para a cozinha (fogão, pia, máquina de lavar roupas), bilboquê,

em formatos de animais e tatames para que as crianças possam sentar confortavelmente no chão e sem riscos, dentre outros.

Tal organização foi pensada de forma a preservar a segurança das crianças e otimizar a sala da melhor maneira, mas, especialmente, a fim de estimular a criatividade buscando sempre que elas explorem o lugar e sintam-se confortáveis para brincar com os brinquedos. A intenção é promover a interação com outras crianças, com as estagiárias e voluntários que frequentam o espaço, com valorização para o protagonismo infantil e autonomia da criança.

Uma brinquedoteca universitária subverte paradigmas, a começar pela garantia da participação infantil em território acadêmico. Também o faz pela recusa em ser um espaço insularizado de jogo e de brincadeira. Não o é na medida em que sensibiliza para o direito de participação lúdica da criança nos diversos tempos e espaços da vida no campus e em contextos comunitários. Vai além, no componente de inovação, ao estabelecer processos intencionais com foco na autonomia infantil, nas narrativas desses sujeitos e no uso de recursos lúdicos não estruturados, em boa parte coletados no meio ambiente, como suportes das brincadeiras (FARENZENA *et al.*, 2018, p. 68).

A primeira atividade presencial no espaço novo da brinquedoteca e sala de leitura aconteceu em 08 de outubro de 2021, como parte do Programa de Formação Continuada dos Professores do Campo do Programa Escola da Terra, momento em que os participantes conheceram o espaço e seu funcionamento. No mês seguinte, duas turmas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Goioxim/PR visitaram o laboratório, com mediação do Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI) que mostrou e explicou o funcionamento tanto da sala de leitura quanto da brinquedoteca, deixando as crianças a vontade para ler e brincar com os materiais disponíveis.

Em dezembro de 2021, foram confeccionadas seis caixas com recursos para contação de histórias: a) “A casa sonolenta”; b) “Confusão na fazendinha”; c) “Menina bonita do laço de fita”; d) “Mamãe natureza”; e) “Os três porquinhos”; f) “TV de histórias” contendo duas

histórias: “O cabelo de Lelê” e “Chapeuzinho Amarelo”.

Imagem 09: Recurso para contação de história - TV de histórias.



Fonte: Arquivos das autoras, 2021.

Imagem 10:

A Confusão na Fazendinha



Fonte: Arquivos das autoras, 2021.

Imagem 11:

Os Três Porquinhos



Dentre as atividades remotas no ano de 2021 ainda houve a criação do novo *site* do laboratório que abriga informações sobre os eventos realizados, sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, histórico da brinquedoteca e da sala de leitura, materiais disponíveis para empréstimo, acervo de livros e PDFs sobre o brincar e a educação infantil e contato para agendamentos de visitas. O laboratório conta também com redes sociais (*Facebook*, *Instagram* e *YouTube*) para maior divulgação das atividades e para disponibilização da gravação dos encontros virtuais.

As interações nas redes sociais fornecem dados de acesso às publicações como idade, gênero das pessoas e regiões atingidas pelas publicações. Segundo os dados analíticos do *Facebook* do público atingido pelas publicações 95,9% são mulheres, com idade entre 18 a 55

anos, e 4,1% homens com idade entre 25 e 34 anos; quanto às cidades de origem das participantes 59,8% estão em Guarapuava/PR, 3,7% em Prudentópolis/PR, 3,3% em Pinhão/PR, 2% em Cândói/PR, 1,6% em Chopinzinho/PR; Curitiba/PR e Pitanga/PR e 1,2% atingem as cidades de Irati/PR; Turvo/PR e União da Vitória/PR. Em relação aos países 99,6% estão no Brasil e 0,4% no Canadá. Com as publicações no *Facebook* foram alcançadas 11.353 pessoas e tais informações correspondem ao período de 17 de dezembro de 2018 a 16 de janeiro de 2022.

Segundo os *insights* disponibilizados pelo *Instagram* no período de 19 de outubro de 2021 a 16 de janeiro de 2022, as publicações alcançaram 3.269 seguidores, tendo um aumento de mais de 760% em comparação com o período de 21 de julho de 2021 a 18 de outubro de 2021. Desses, 237 são seguidores da página e 3.032 receberam notificação das publicações. Das pessoas atingidas por cidade 5,5% encontra-se em Guarapuava/PR, 2,5% Curitiba/PR e São Paulo/SP; por países são 65,5% no Brasil, 7,8% da Turquia, 3,8% da Espanha e 3,1% na Rússia; em questão de gênero 77,3% são mulheres e 22,6% são homens. O crescimento dessa rede social acompanha uma tendência mundial, ou seja, com maior uso mais as atividades desenvolvidas são divulgadas, atingindo assim um número maior de pessoas.

O *YouTube*, que foi a principal ferramenta utilizada para disponibilização das gravações das atividades dos eventos, evidencia que no período de 23 de março de 2021 a 16 de janeiro de 2022, 100% das visualizações eram de espectadoras mulheres, em sua maioria com menos de 25 anos. Os dados sugerem um alcance no meio universitário do curso, composto majoritariamente por acadêmicas e jovens.

A partir da descrição desses encaminhamentos, ações e panorama de alcance reconhecemos que as atividades desenvolvidas, durante os dois anos de pandemia, prezaram pela valorização do brincar e da leitura na infância, seja por meio da formação ou participação das crianças. As propostas abarcaram uma variedade de ações e interações, incluindo as crianças em diálogo com os adultos. A experiência de trabalho virtual foi desafiadora e demandou muito aprendizado dos envolvidos e, embora tenha comprometido o brincar presencialmente, buscou outros meios

para alavancar a defesa das crianças e seus direitos. Em janeiro de 2022, com a volta das atividades na universidade, o laboratório retomou os atendimentos presenciais com crianças, em interface com o ensino e a pesquisa.

Destacamos a efetiva participação dos acadêmicos e acadêmicas, seja como ministrantes de atividades, seja pela própria interação com os convidados. O trabalho virtual jamais pensado para o laboratório acabou deixando como experiência a possibilidade de que algumas das ações possam continuar mescladas com os atendimentos presenciais, ampliando seu alcance.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ponderações dos autores que embasaram nosso estudo reconhecemos o brincar como direito das crianças e prática fundamental para sua formação humana. A brincadeira é uma linguagem universal e, embora apresente semelhanças, é demarcada por diferenciações, especialmente culturais. As crianças ao brincar se comunicam, desenvolvem a coordenação, a criatividade, a concentração, promovendo intensa relação com o mundo e seu entorno. Os estudos e pesquisas ao longo das últimas décadas trazem consistentes argumentos sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento infantil, mencionando o adulto como observador, organizador e facilitador brincar. Essa dimensão de atuação não deve ter a pretensão de ser impositiva ou controladora, mas privilegiar a participação das crianças e seu protagonismo na criação de inventários lúdicos.

O olhar atento e interessado do adulto potencializa o ato de brincar criando condições para que a brincadeira aconteça, uma vez que as crianças brincam entre si e na interação com os materiais disponíveis, imaginando e criando cenários e enredos. Em se tratando das instituições educativas, cabe aos professores assegurar o direito de brincar, tendo como princípio os três eixos da organização - tempo, espaço e materiais, ou seja, oportunizando contextos de aprendizagem potentes para que o brincar aconteça.

Durante a pandemia foram foco as preocupações no campo da

saúde e o funcionamento das atividades laborais que se faria à distância, mas pouco se fez concretamente pelo bem-estar das crianças, confinadas em suas casas, muitas vezes sem as mínimas condições financeiras. Embora o que se espere de uma brinquedoteca seja o livre brincar das crianças, com o distanciamento social isso ficou comprometido.

Com a pesquisa desenvolvida constatamos que a brinquedoteca universitária deslocou seu campo de atuação para a formação docente, com discussões, oficinas e contações de história tendo como eixo central o brincar e a literatura infantil. Além disso, a participação das crianças nos encontros e atividades virtuais acolheu sua fala, suas percepções e nos ajudou a compreender que algumas brincadeiras e brinquedos compartilhados por elas são comuns em vários lugares, como o futebol, brincar de massinha e os jogos de tabuleiro.

Os relatórios do laboratório indicaram que a maioria dos participantes eram professores e professoras já formados, seguidos de acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia espalhados por diferentes instituições de ensino, bem como de diversos estados brasileiros. Também houve acessos de pessoas de fora da área da educação e do exterior, principalmente dos países dos palestrantes. Nas avaliações das atividades os participantes ressaltaram a importância dos temas abordados e destacaram como foi surpreendente e positiva a fala das crianças.

Concluimos que mesmo com toda a situação imposta pela pandemia o Laboratório de Educação Infantil – Brinquedoteca e Sala de Leitura – da UNICENTRO conseguiu, de modo remoto, manter viva a importância do brincar por meio de um espaço de formação para educadores.

Para que as ações realizadas tomassem a proporção almejada, os meios tecnológicos de comunicação e interação foram explorados, conforme as necessidades do laboratório e visando um maior alcance do público. Pensando na importância do brincar para a criança as atividades remotas organizadas tiveram como objetivo o brincar e aprender em casa por meio das oficinas, contação de histórias, rodas e mesas de conversas, momentos em que foi possível se divertir com a família e aprender ao mesmo tempo.

Embora as atividades virtuais tenham promovido diferentes interações, essas são menores e mais limitantes que presencialmente. Durante os encontros *online* as crianças podiam falar, mas a participação era tímida, diferente da presencialidade onde geralmente são 'faladeiras'. Por fim, ressaltamos que a criança não depende de um adulto para brincar, mas é de extrema importância e essencial a participação do mesmo para potencializar a brincadeira, observar e auxiliar as crianças em diferentes aspectos, seja em seu desenvolvimento ou em suas dificuldades, bem como disponibilizar tempo e materiais diversificados para que o brincar aconteça.

4 REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. 1997.
- CUNHA, Nylse H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3.ed. São Paulo: Vetor, 2001.
- CUNHA, Nylse H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. *In*: FRIEDMANN, Adriana (Org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Ed. Scritta: Abring, 1998. p. 37-52.
- FANTACHOLI, Fabiane das N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, 5º ed, n.p., 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>. Acesso em: 16 set. 2022.
- FARENZENA, Rosana C.; LAUER, Cíntia L.; COUTO, Jéssica da S. de; TEIXEIRA, Gabriela B. Brinquedoteca universitária: cotidianos lúdicos do território acadêmico ao comunitário. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 66-79, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/13227>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- KISHIMOTO, Tisuko M. Diferentes tipos de brinquedoteca. *In*: FRIEDMANN, Adriana. (Org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Ed. Sociais; 1998. p. 49-59.

LIRA, Aliandra C. M.; DREWINSKI, Jane M. de A.; SANDINI, Sabrina P.; NASCIMENTO, Simone M. B. A infância e o brincar: o Laboratório de Brinquedos e Educação Infantil. *In*: GONÇALVES, Ademir N.; GEHRKE, Marcos (Orgs.). **A trajetória dos 40 anos do curso de Pedagogia da Unicentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 201-213.

ROEDER, Silvana Z. Brinquedoteca universitária: reflexões sobre o processo do brincar para aprender. **Anais do XV Congresso Nacional de Educação**, EDUCERE, Curitiba, p. 2426-2438, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/959_963.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

UNICENTRO. **Regulamento do Laboratório de Educação Infantil**. 2016. Digitado.

VECTORE, Célia; KISHIMOTO, Tizuko M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 59-65, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200007. Acesso em: 16 set. 2022.

VOITILLE, Nadine. **Brinquedotecas: tipos e funções**. 2012. Disponível em: www.cliquearquitectura.com.br/artigo/brinquedotecas-tipos-e-funcoes.html. Acesso em: 24 fev. 2021.

EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ENSINO DE ARTE: PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ALMEIDA, Ferreira Nilson⁴
SANTINELLO, Jamile⁵

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se faz presente nas atividades do cotidiano, inclusive na Educação a Distância (EaD). Considerando-se o avanço tecnológico, o presente estudo trata de reflexões acerca da experiência acadêmica do Grupo de Estudos desenvolvido na graduação de Arte, modalidade EaD, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), polo Pinhão, Estado do Paraná, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A EaD é uma modalidade de ensino, estabelecida no artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, em que dispõe: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

⁴ Doutorando em Educação/ PPGE/ Universidade Estadual do Centro Oeste/UNICENTRO, possui graduação em Arte - Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2015), graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018) e mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2020). concursado Prefeitura municipal de Pinhão/Paraná, atuando na Escola Professora Eroni Santos Ferreira. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalização na educação infantil, constelações de aprendizagens, umbanda, educação, arte; religiosidade; cultura e musicalização, educação infantil, ludicidade. E-mail: professorsnilalmeida@gmail.com.

⁵ Doutora em Comunicação e Cultura (ECO-UFRJ-2010-2013). Mestre em Educação (UEM/PR-2004-2006). Especialista em Computação aplicada ao Ensino (UEM/PR-1999). Bacharel em Direito (2014-2018). Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados (UNOPAR/PR-1995-1997). Professora efetiva da Universidade Estadual do Paraná- Unespar (2022- ...), Colegiado do Curso de Direito, do Campus de Apucarana. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE em Educação, nível Mestrado e Doutorado, Membro dos Grupos de Pesquisa autorizados pelo CNPq: a) GEEaDTD- Grupo de Estudos em Educação a Distância e Tecnologias Digitais (Líder), b) Comunicação e Interfaces SocioCulturais- Linha: Comunicação e Educação (membro). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/Unicentro/PR (período: 2015-2016). Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/Unicentro/PR (período: 2017-2019; 2020-2022). E-mail: jamilesantinello@gmail.com.

Neste sentido, ao passar desses vinte e sete anos, delinea-se fatores positivos e frágeis da modalidade, no entanto, não há como contestar que a partir da EaD, pessoas nas quais não tiveram acesso ao ensino superior, obtiveram a oportunidade e flexibilidade da modalidade em questão para estudar, pois nem todos conseguem estar presencialmente fisicamente em uma sala de aula, para completar seus estudos.

De acordo com Kenski (2013, p. 109), “a EaD é a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil”, porém, essa forma de ensino também possui barreiras, sendo possível citar o menor contato entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Para os cursos superiores de licenciatura em Arte, o EaD pode ser ainda mais desafiadora, já que ensino das linguagens artísticas requerem, além das teorias, momentos de atividades práticas.

Exemplos disto são a dança e o teatro, que, para serem fruídos plenamente, necessitam da presença e de um espaço físico, ao passo que os espaços virtuais, por vezes, não conseguem oferecer todas as ferramentas necessárias para que tal fruição e experiência completa ocorra:

As tecnologias — velhas, como a escrita, ou novas, como as agendas eletro nicas — transformam o modo como dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço nossa volta. O universo de aparelhagens de que nos servimos diariamente redimensionam as nossas disponibilidades temporais e os nossos deslocamentos espaciais. O tempo, o espaço, a memória, a história, a noção de progresso, a realidade, a virtualidade e a ficção são algumas das muitas categorias que são reconsideradas em novas concepções a partir dos impactos que, na atualidade, as tecnologias eletrônicas têm em nossas vidas (KENSKI, 2008, p. 60).

Diante destas considerações, o curso de Arte ofertado pela UNICENTRO, na modalidade EaD, incluiu a formação de grupos de estudos, com encontros presenciais, para elaboração atividades práticas nas linguagens das artes, como peças de teatro, performances de dança, entre outras ações que visam contribuir para a formação de seus discentes. Cabe destacar que cada curso tem formas e métodos de ensino diferentes, sendo que, na sua maioria, as atividades e avaliações se

concentram em produções textuais e elaboração de projetos, enquanto que no ensino de Arte, a criação coletiva e o contato presencial são especialmente necessários e, sendo que a falta pode contribuir para evasões.

Assim, os grupos de estudo foram criados com a finalidade de levar os acadêmicos a discutirem e debaterem as teorias de cada disciplina disponibilizada na plataforma MOODLE, o ambiente virtual de aprendizagem utilizado para a organização da grade do curso, a qual “permite a criação de cursos online, páginas das disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem” (CAMPOS; GONÇALVES, 2010, p. 3). O intuito dos grupos, portanto, era o de resolver, de maneira conjunta, as atividades práticas, proporcionando momentos de encontro, interação, produção e troca de experiência, essenciais para que os estudantes aplicassem o conhecimento teórico obtido durante as aulas online, e, conseqüentemente, para a permanência dos alunos no curso.

Neste sentido, buscou-se, por meio deste texto, exemplificar de que forma os grupos de estudo contribuíram para a formação acadêmica dos graduandos do curso de Arte, modalidade EaD, da UNICENTRO, a partir de um método observacional dos encontros, além da análise dos materiais disponibilizados na plataforma MOODLE das disciplinas do ano letivo de 2017.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de tratar sobre os grupos de estudo em análise, é necessário compreender primeiramente o contexto ao qual se inserem, isto é, o que é Educação a Distância, sua evolução no Brasil, particularidades e a surgimento da Universidade Aberta do Brasil. De acordo com Moore e Kearsley (1996), a EaD é uma forma de ensino no qual os professores e alunos encontram-se separados, distantes. Ao contrário do presencial, as relações acontecem virtualmente, tanto em relação ao espaço, quanto ao tempo, revelando seu assincronismo. Os autores ressaltam que o desenvolvimento da EaD acompanhou a evolução da Tecnologia da Informação (TI) disponível em cada época, podendo ser divididas em três fases distintas:

- (1) geração textual (até cerca de 1960), baseada essencialmente na autoaprendizagem por meio de material impresso;
- (2) geração analógica (entre 1960 e 1980), baseada na autoaprendizagem utilizando textos impressos, complementada por recursos tecnológicos de áudio e vídeo;
- (3) geração digital (desde 1980), baseada na autoaprendizagem com suporte de recursos tecnológicos altamente diferenciados, de textos impressos a videoconferências, forte apoio de computadores, de Internet e de comunicação via satélite (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 125).

Sem dúvidas, é possível dizer que a modalidade EaD tem seus benefícios, sobretudo ao facilitar o acesso à educação, entretanto é importante ressaltar, conforme traz Saba (2015, p. 153) a sua “natureza complexa, pois é composto de constructos oriundos de uma variedade de áreas acadêmicas, além de seus próprios conceitos, constructos e teorias de base”. Esta complexidade, como resalta o autor, pode estar associada as diferentes formas e plataformas de ensino que regem metodologia utilizada para a formação do curso, sendo que, no contexto atual, tem-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como elementos indispensáveis para se oferecer um curso em tal modalidade.

Versando por este pensamento, o advento das tecnologias digitais, sendo atualmente a maneira mais rápida de transmitir informação, trouxe inúmeras mudanças para o âmbito educacional. A multimídia, operando em diversas linguagens (áudio, audiovisual, iconográfica, etc.), amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem e, se bem imaginada, pode suprir a necessidade social de educação. Na atualidade, pode ser dizer que a EaD é uma forma a aprendizagem mediada pelas tecnologias, por computadores acoplados a internet, com a comunicação humana ocorrendo dentro de espaços cibernéticos, em que os estudantes são elementos ativos no processo de ensino (LEVY, 2000).

De acordo com Gonçalves (1997), por vezes, vende-se uma versão romantizada da EaD, em que é considerada uma solução final para os problemas históricos referentes a educação superior brasileira, algo longe de ser verdade. Ao invés disso, é possível encará-la como uma modalidade de ensino mais acessível, sobretudo quando apoiada por meio de tecnologias facilitadora, quebrando barreiras físicas (distâncias

geográficas e impossibilidades de frequentar um curso regular por falta de tempo, por exemplo), o que resolve, em parte, alguns problemas para o acesso ao ensino superior.

Especificamente no caso do Brasil, de acordo com Penterich (2009), a EaD surge no início do século XX, com a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência, em que os materiais didáticos eram entregues pelos Correios para que o aluno aprendesse de forma independente. Assim, tais cursos eram comercializados, embora tivessem poucos adeptos. Esse cenário apresenta uma reviravolta com a revolução tecnológica ocorrida nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a qual, por meio das novas TDIC, tornaram-se um modelo educacional mais acessível.

O primeiro documento legal que tratou sobre a modalidade EaD no Brasil em seu formato atual foi Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), promulgada em 1996, em seu art. 80: “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Desde então, observou-se um crescimento exponencial da modalidade EaD em cursos de nível superior, principalmente na rede privada de ensino. Exemplificando essa questão, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2009, houve um crescimento de 30,4% nos cursos EaD de nível superior em relação a 2008, enquanto que a educação presencial cresceu 12,5% no mesmo período (INEP, 2009).

Em relação ao surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a popularização dos meios digitais de comunicação na primeira década do século XXI viabilizou a implementação de cursos à distância, assim, o Ministério da Educação (MEC), em 2006, contando com a parceria de Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior, operacionaliza esse incentivo previsto na LDB, criando a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de oferecer cursos de nível superior na modalidade EaD, oportunizando uma maior acessibilidade ao ensino superior no Brasil (BRASIL, 2006).

Neste ponto, cabe salientar que, nos últimos dois governos no

âmbito federal, as regulamentações implementadas para a EaD evidenciam uma ampliação do mercado educacional privado, e não como forma de democratizar o acesso e a inclusão com qualidade social, como é a ideia da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB foi criada com o objetivo de ser um programa de formação de professores, a fim de ampliar o acesso ao ensino superior público e reduzir as disparidades na sua oferta entre as diferentes regiões do país e classes sociais. Foi pensada de forma a ser um sistema nacional de educação a distância, que poderia promover o desenvolvimento humano e favorecer a população no que tange direitos iguais a educação e a condições sociais. De acordo com Sen (2008, p. 26), “com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seus próprios destinos e ajudar uns aos outros”, sendo que a criação da UAB pode se enquadrar exatamente como uma forma de oportunizar mudanças na condição social da população, por meio da educação profissionalizante de nível superior.

Dentro deste contexto é que surge o curso de Arte ofertado pela UNICENTRO, polo de Pinhão/PR, o qual foi aberto com apoio da estrutura da UAB. Já os grupos de estudos foram criados com o intuito de possibilitar discussões sobre os conteúdos das disciplinas e a resolução conjunta de atividades, culminando na produção de materiais, gravados em vídeo, sobre diferentes tópicos para que outros alunos pudessem ter acesso, unindo o presencial ao virtual e estimulando os saberes. É importante ressaltar que tais saberes não se resumem apenas aos profissionalizantes, mas também sobre o próprio processo de aprendizagem, diversificando os objetivos, conteúdos e criando novas metodologias, as quais podem ser entendidas como modelos para formar e transmitir a cultura (CHAQUIME, 2014).

De acordo com Lago (2003), para a formação de um grupo de estudo, é fundamental um planejamento e estudo, bem como a realização de trabalhos de modo a não afetar negativamente a motivação dos estudantes, evitando problemas de insegurança dos mesmos. Caminhando por este pensamento, entende-se que, ao se tratar de grupos de estudos, é preciso compreender a sua metodologia, sendo que para este caso, ela perpassa pela realização de encontros presenciais, já que

apenas o ambiente virtual não era o suficiente para englobar todas as necessidades de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas no grupo de estudos para o curso de Arte EaD tinham a mediação de tutores da instituição, de maneira organizar e potencializar todo o processo. De acordo com Gonçalves (1997), o tutor educacional é um profissional que não assume o papel de professor em si, mas sim, de auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos que já foram apresentados, tendo, portanto, a liberdade de criar situações, virtuais ou presenciais, que favoreçam os acadêmicos na construção do conhecimento:

O tutor se põe à disposição do aluno para auxiliá-lo na construção do próprio caminho: não dá mais aulas; agora ele orienta e reorienta a aprendizagem dos alunos, ajuda no esclarecimento de suas dúvidas, identifica dificuldades, sugere novas leituras ou atividades, organiza atividades de estudo em grupo, supervisiona a prática de oficina ou laboratório e assim por diante (GONÇALVES, 1997, p. 14).

Sobre essa relação entre tutor e atividades presenciais, Carvalho (2009) cita que ela é benéfica para os alunos, pois o tutor acaba conhecendo seu público e entende que alguns alunos são mais reflexivos, e as atividades assíncronas, como ler textos, resolver questionários, fazer uma revisão textual, mexer ou manusear as mídias, funcionam positivamente para eles, o que pode ajudar os alunos, tanto na forma presencial quanto virtual. Outro ponto relevante é que os saberes referentes as tecnologias digitais e suas utilidades, como navegar e utilizar-se de espaços digitais, podem não ser de conhecimento dos professores, acadêmicos e tutores em cursos EaD, em que essa aprendizagem vai acontecendo ao longo do tempo e da formação. Sobre o assunto, Chaquime (2014) ressalta que:

[...] dada a rápida expansão da EaD, muitos desses saberes e conhecimentos, especialmente os relacionados ao domínio das tecnologias digitais, não fazem parte do perfil profissional exigido inicialmente para a atuação na modalidade. Desse modo, são construídos ao longo da prática pedagógica na EaD, influenciando e transformando o docente em sua atuação, até mesmo na educação presencial, pois muitos atuam concomitantemente em ambas (CHAQUIME, 2014, p. 38).

Assim, pode-se dizer que a formação de grupos de estudo também auxilia na compreensão dos elementos tecnológicos. Tanto os alunos como os tutores aprendem uns com os outros, investigando formas de aplicar e apropriar-se dos elementos digitais, ao passo que a aprendizagem acontece em conjunto, o que, por fim, leva a uma melhor adaptação em relação a aprendizagem virtual. Esta forma de interação dos grupos presenciais proporciona a produção do conhecimento por meio da virtualidade, ou seja, da linguagem virtual, que também é mediada pelos tutores.

Durante o período de observação, viu-se a importante função dos tutores que acompanharam os grupos de estudo, ampliando a visão pedagógica dos envolvidos, abrindo possibilidades que pressupõe avanços na qualidade do ensino. A presença do tutor permitiu a reconstituição das relações entre professores e alunos, diminuindo as dúvidas referente aos conteúdos curriculares, além de propiciar maior entusiasmo para aprender e para concluir a graduação. Neste ponto, cabe salientar que, na atualidade, as pessoas agregam sua cultura às relações virtuais, no entanto, em alguns momentos, elas necessitam da presença física um dos outros:

Se comete um erro grave ao falar-se em vida real e em vida virtual, como se uma fosse real e a outra não. Na medida em que as pessoas passam tempo em lugares virtuais, acontece uma pressão, uma espécie de expressão do desejo humano de tornar mais permeáveis as fronteiras do real e do virtual (CASALEGNO, 1999, p. 118).

Assim, é necessário considerar a relevância de ambos cenários. A tecnologias interativas e virtuais permitem as mais diferentes situações e formas de aprendizado de maneira facilitada, entretanto, para que este processo possa ter continuidade, em certos momentos, é necessária a presença um do outro, do físico, sendo que somente o virtual pode se mostrar insuficiente, como é caso apresentado do curso de arte. Então, os grupos de estudos têm como proposta estimular a discussão e a interação no processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível compreender com a observação, que os grupos de estudo no curso de Arte ofertado pela UNICENTRO e UAB são

necessários para os acadêmicos, pois proporcionam mudanças de conduta, diversificando os seus contextos educacionais e tendo a possibilidade de fugir da individualidade. Tais atividades em formato presencial complementam as expectativas dos alunos em relação as inúmeras possibilidades de interação, principalmente por se tratar de um curso de Arte, em que as teorias, na sua maioria, levam a trabalhos práticos e, dessa forma, são facilitadores do processo de aprendizagem, permitindo intercalar a comunicação virtual e presencial.

Com isso, é possível dizer que as trocas de experiências por meio de trabalhos em grupo são de fundamental importância no desenvolvimento e na capacidade de relações sociais, criando autonomia para o acadêmico interagir com o virtual, tendo a certeza de que não caminha sozinho, assim, compreendem sua identidade em um curso EaD, tornando-se mais hábeis aos ambientes interativos presentes no curso, sendo motivados à estudar, já que os grupos de estudos os completam e enfatizam o processo de aprendizagem. Por meio dos grupos, os alunos aprendem um com os outros, se adaptam melhor a aprendizagem virtual, socializam, trocam experiências, vivências e cooperam com a aprendizagem uns dos outros, com os tutores tendo importante influência, ao mediar esse processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou ressaltar a importância dos grupos de estudo para os acadêmicos da graduação em Arte, ofertado pela UNICENTRO e UAB, no polo presencial de cidade do Pinhão/PR. Por meio da pesquisa, ficou evidentes a função do tutor de polo no processo ensino-aprendizagem, bem como as principais competências na formação de um grupo de estudo no formato presenciais em curso EaD. Esse quadro remete à importância da criação de políticas educacionais na área da EaD para a formação acadêmica do povo brasileiro, a exemplo da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sua funcionalidade na valorização das classes sociais de menor poder aquisitivo.

Assim, a pesquisa foi conduzida para evidenciar as competências reputadas como mais importantes para o acadêmico, professores e

tutores, que fazem o papel de pesquisados ao enfrentarem desafios dentro do polo de apoio, tentando criar situações e ações educativas sobre as quais os acadêmicos tinham menor domínio. Além disso, a maior parte das competências, dos saberes e das funções que envolvem as tecnologias educativas com suas plataformas, não fazem parte da proposta de formação ou domínio de um acadêmico ao ingressar no ensino à distância, sendo isso uma dificuldade que, em alguns momentos, levam a desistência dos envolvidos na graduação.

Várias são as contribuições descritas neste trabalho, como as considerações sobre a EaD, a importância do tutor na criação de dinâmica, bem como a criação dos grupos de estudos e alguns fatos que envolvem o processo ensino-aprendizagem na visão do docente. É possível concluir no fim desta análise sobre a importância dos grupos de estudo na graduação em formato EaD que os encontros com os colegas para estudar oportuniza o contato físico necessário para o homem, troca de ideias de uma forma presencial é um bom recurso para desviar da procrastinação.

Por meio dos grupos de estudo, a regularidade ajuda a promover o ânimo em participar para trocar, estudar e colaborar com o avanço um do outro, o que também pode acontecer por meios virtuais, em um processo motivador. Para que esse processo seja efetivo, é preciso limitar o número de participantes, para que todos tenham tempo de expor suas ideias, bem como diferenciar as reuniões do formato de uma aula presencial, em que, na maioria das vezes, o professor fala, poucos participam, outros dispersam e, assim, não se consegue atingir a totalidade de aproveitamento antes objetivado. Com poucos participantes, todos tem a oportunidade de falar, dar sua opinião e lançar novas ideia sobre o objeto de estudo.

Uma das limitações observadas durante a execução da presente pesquisa foi a pouca produção acadêmica sobre o assunto, entendendo que pesquisas similares permitem a incorporação de resultados, contribuindo para o enriquecimento do texto escrito e de todas as ideias aqui propostas. Assim, o presente estudo abre um grande leque para ações de trabalhos e sugestões que abordem a referida temática em artigos futuros.

Os resultados obtidos justificam novos projetos na área da graduação em arte, a fim de ampliar e diversificar para outras formações, tanto no módulo a distância quanto presencial. No mesmo sentido, em relação às competências referente a EaD, a atuação do tutor, a importância da qualidade da formação em EaD, a permanência dos acadêmicos no curso depende de suas metodologias pedagógicas e suas estratégias, visto que o referencial teórico, fortalecendo a ideia do tema principal, evidencia que pode haver carência de referencial no que tange a UAB e a sua reativação em alguns polo de apoio de diversa cidades por falta de política pública e artigos que mostrem a sua funcionalidade e sua importância, bem como a necessidade de investimento em material e competências técnicas.

4 REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.
- CAMPOS, F.; CONÇALVES, A. Fundamentos de EAD: Guia do Moodle. *In: Curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância*. Niterói, RJ: UFF/CEDERJ, 2010.
- CARVALHO, M. C. dos S. de **Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração da EA/UFRGS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29974>. Acesso em: 11 de mar. 2023.
- CASALEGNO, F. Sherry Turkle: fronteiras do real e do virtual. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 11, p. 117-123, dez. 1999.
- CHAQUIME, L. P. **A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais**. 2014. 230 folhas. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2733>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GONÇALVES, C. T. F. Quem tem medo do Ensino a distância. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 23, p. 7-16, 1997.

INEP, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacaosuperior/resumos-tecnicos>. Acesso em: 09 mar. 2023.

KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: FEUSP, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

LAGO, A. F. Aluno: on-line; senha: comunidade: considerações sobre EAD a partir de experiências como aluna on-line. *In*: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont, OH: Wadsworth Publishing Co, 1996.

PENTERICH, E. **Competências organizacionais para a oferta da educação a distância no ensino superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC**. 2009. 260 folhas. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-24022010-111257/pt-br.php>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SABA, F. Métodos de estudo em educação a distância: revisão crítica de literatura recente selecionada. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (Orgs.). **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 153-173.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: PECULIARIDADES DA PRÁTICA UNIVERSITÁRIA NO NOVO MODELO IMPLANTADO NO CURSO DE DIREITO DO *CAMPUS* DE APUCARANA DA UNESPAR

*MELLO, Patricia de⁶
SANTINELLO, Jamile⁷*

I INTRODUÇÃO

O diálogo sobre a criação da prática universitária da extensão no Projeto do Curso de Direito do *campus* de Apucarana da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR é o objetivo deste capítulo. A finalidade é esclarecer que a extensão universitária tem uma nova forma e que é essencial desmistificar os procedimentos aplicados no cotidiano acadêmico. O novo formato da prática da extensão está descrito no Anexo I da Resolução no. 038/2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, UNESPAR.

⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015), possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Curitiba (1991) e mestrado em Ciência Jurídica pela Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro (2003), atual Universidade Estadual do Norte do Paraná. A experiência acadêmica e profissional de 28 anos é comprovada pela atuação em sala de aula, como Coordenadora do Curso de Direito da FACEAR, como assessora jurídica e professora da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, desde 1999. Atuou na área cível, com escritório próprio em Curitiba, por 20 anos. É especialista em Metodologia Científica e em Educação Especial com experiência no ensino fundamental, médio, superior e na pós-graduação. Atualmente, coordenadora do Curso de Direito da Universidade Estadual do Paraná-Unespar, Campus Apucarana.

⁷ Doutora em Comunicação e Cultura (ECO-UFRJ-2010-2013). Mestre em Educação (UEM/PR-2004-2006). Especialista em Computação aplicada ao Ensino (UEM/PR-1999). Bacharel em Direito (2014-2018). Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados (UNOPAR/PR-1995-1997). Professora efetiva da Universidade Estadual do Paraná- Unespar (2022- ...), Colegiado do Curso de Direito, do Campus de Apucarana. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE em Educação, nível Mestrado e Doutorado, Membro dos Grupos de Pesquisa autorizados pelo CNPq: a) GEEaDTD- Grupo de Estudos em Educação a Distância e Tecnologias Digitais (Líder), b) Comunicação e Interfaces SocioCulturais- Linha: Comunicação e Educação (membro). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/Unicentro/PR (período: 2015-2016). Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/Unicentro/PR (período: 2017-2019; 2020-2022). E-mail: jamilesantinello@gmail.com.

A partir da Regulamentação da Curricularização da Extensão na UNESPAR e em cumprimento à Resolução no. 07/2018 do MEC/CNE/CES procedeu-se à criação no Projeto do Curso de Direito com as Ações Curriculares de Extensão e Cultura, que são chamadas de ACEC`s, conceituadas como componentes curriculares, nas modalidades de disciplinas ou ações extensionistas:

Art.2º. As Ações Curriculares de Extensão e Cultura (ACEC`s) são componentes curriculares, nas modalidades “disciplina” ou “ação extensionista”, de cursos de Graduação e Pós-graduação, em que discentes e docentes da UNESPAR, em uma relação dialógica com grupos da sociedade, atuam de forma ativa como integrantes de equipes executoras de ações de extensão, no âmbito da criação, tecnologia e inovação, promovendo o intercâmbio, a reelaboração e a produção do conhecimento sobre a realidade com a perspectiva de transformação social. (Anexo I da Resolução no. 038/2020 CEPE/UNESPAR)

O desafio lançado pela nova forma de praticar a extensão não subtrai dela o objetivo principal que é, e sempre foi, o atendimento à comunidade. As críticas quanto ao formato da prática da extensão serão abordadas neste artigo, bem como, serão abordados também, as diversas formas de entendimento e práticas dos novos preceitos da extensão universitária.

Nesta direção apoiam-se em Guérios e Stoltz (2017) para esclarecerem a história da extensão universitária, no transcorrer dos tempos.

A ideia de universidade surge na Europa no século 19, com a articulação do conhecimento à necessidade de investigação. Somente muito tempo depois, no século 20, é que a extensão se vincula ao ensino e à pesquisa e, mesmo assim, primeiro contando com um modelo assistencialista, possibilitando o acesso de técnicas e do saber elaborado às populações menos favorecidas. (GUÉRIOS; STOLTZ, 2017, p 15)

O modelo atual possibilita atender as demandas atuais quando se viabiliza o diálogo no sentido do fortalecimento do compromisso social, que é o elemento fundamental quando a academia se compromete em exercer a prática da extensão articulando o conhecimento, a capacitação

docente e discente visando à qualidade do atendimento para a transformação social. E, não apenas para a prática de assistencialismo.

A prática do assistencialismo era um modelo seguido, que confundia, certamente, os protagonistas que não atendiam as demandas com a visão de transformação do meio social. Na atualidade, o contato com a sociedade quanto à contribuição na disseminação do conhecimento para a efetividade do cumprimento de justiça social, é ação prioritária. A articulação em compartilhar o conhecimento para contribuição da melhoria da qualidade de vida da comunidade externa à universidade é propósito precípuo nessa atividade.

Por isso, abaixo se fundamenta o novo modelo de prática universitária da extensão, sendo incluída na grade curricular do novo Curso de Direito da UNESPAR, do campus de Apucarana.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As principais finalidades da prática da extensão são asseguradas conforme o Anexo I, da Resolução no. 038/2020 CEPE/UNESPAR. A Grade Curricular do Curso contempla a Ação de Extensão e Cultura. Assim, as finalidades estão elencadas da seguinte forma: o aprofundamento da comunidade da UNESPAR com a sociedade, contribuindo para o fortalecimento de seu compromisso social; articulação dos conhecimentos para capacitação dos participantes na atuação da transformação social; fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; melhoria da qualidade da formação acadêmica; troca de saberes entre sociedade e Universidade; participação no desenvolvimento da sociedade, com habilitação nas diferentes áreas.

Partindo do princípio das diferentes formas de participação da Academia junto à comunidade, a criação dos conteúdos a serem trabalhados devem ser adequados aos elementos das diversas mudanças renovando e identificando as necessidades e estratégias e mobilizando o corpo discente para uma efetiva ação pedagógica.

E, como possibilidades de atuação existentes na atuação da

prática educativa as propostas de soluções das situações, devem ser, necessariamente, voltadas à implementação de estratégias para aprendizado da comunidade acadêmica e transformação na vida dos participantes da comunidade.

No entanto, é importante que o professor crie um espaço democrático, mesmo que seja fora da sala de aula, para discussões dos problemas contemporâneos que afligem a população, de uma forma geral e, no tocante aos mais carentes, de forma mais direta (SOUZANETO; ATIK, 2005, p.78)

É o que o artigo 6º. determina: que as ACEC's sejam desenvolvidas em uma perspectiva participativa, dialógica, dialética e compartilhada para o enfrentamento dos problemas da realidade contemporânea.

Art 6º. As ACEC's deverão ser desenvolvidas em uma Art 6º. As ACEC's deverão ser desenvolvidas em uma perspectiva dialética e dialógica, participativa e compartilhada por intermédio de intervenções em comunidades e sociedades, na busca de alternativas para o enfrentamento de problemáticas da realidade contemporânea, visando o desenvolvimento econômico, cultural e social das regiões de abrangência das ações extensionistas (Anexo I da Resolução no. 038/2020 CEPE/UNESPAR)

A partir desses conceitos passa-se a caracterizar a viabilização da oferta da ACEC de forma a contemplar a comunidade do entorno da Universidade e da forma com que os acadêmicos assumirão a responsabilidade na execução da atividade. É o que Severino (2016) alerta:

O que se desenrola no interior da Universidade, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, sob o ângulo da pesquisa, como de sua transmissão, sob o ângulo do ensino, tem a ver diretamente com os interesses da sociedade (SEVERINO, 2016, p. 32)

Os acadêmicos, após a organização das atividades dentro da Universidade devem assimilar a forma com que atuarão junto à comunidade. Os professores coordenarão os formatos na realização das atividades, mas, a forma com que os projetos devem ser aplicados, depende da maneira de tratamento dos acadêmicos para com a

comunidade a ser atendida. Por isso, a importância dos acadêmicos conhecerem os principais conceitos sobre atendimento à comunidade. Assim, aponta Severino (2016): “Deste modo, a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social”(SEVERINO, 2016, p. 33)

Naturalmente, os acadêmicos farão a equiparação do ensino, pesquisa e extensão para que possam, com o conhecimento processado e da maneira adequada com que precisam tratar a comunidade, um elo indissolúvel da participação e de seus papéis no trabalho junto à comunidade. Traçando essa relação, Silva (2005) esclarece:

A relação estabelecida entre alunos, professores e comunidade é essencial para o ensino e para a pesquisa, além de possibilitar as bases de conhecimento favoráveis à inserção no mercado e na proposta de soluções dos problemas existentes nas comunidades visitadas. As ações, na maioria das vezes, são de práticas inclusivas, interagindo com o ensino e com a pesquisa. Essas experiências permitiram, aos professores e alunos, repensar as teorias pedagógicas que permeavam os projetos de intervenção educacional e social, previstos para serem desenvolvidos nas comunidades visitadas (SILVA, 2005, p. 76)

A possibilidade de aproximação dos acadêmicos com a comunidade traz o estabelecimento de procedimentos próprios e a UNESPAR evidenciando esse formato regulamentou todas as formas nas ACECs instituídas. Há uma finalidade assumida que é a transformação da sociedade para uma concepção de atividades que propiciem estruturalmente o sentido dos acadêmicos estarem em campo.

Formalmente e decisivamente propõe-se a compreensão do “estar” na comunidade com um formato de não suprir a necessidade, mas, de ensinar as pessoas a conseguirem suprir essa necessidade. O formato assistencialista não tem mais espaço na atual estrutura da prática universitária extensionista.

Justifica-se que para questões sociais há necessidade de que a comunidade interna da UNESPAR considere o assistencialismo como integrante da prática universitária da extensão, por considerar o entorno do campus um bairro que há pessoas que necessitem desse ato. Mas, no novo formato de prática universitária, o projeto e a essência da extensão

não se confundem com a assistência.

Por ser de responsabilidade do professor ministrante da disciplina a qual a ACEC está contemplada há a garantia de que, após a preparação contida no ensino e pesquisa no transcorrer da disciplina, os acadêmicos estarão prontos a alcançarem à promoção para protagonistas na atividade junto à comunidade. A relação dialógica, como processo, poderá atingir o objetivo esperado de maneira satisfatória.

A concepção pedagógica aplicada aos projetos de desenvolvimento local estrutura-se sobre a prática, o fazer, uma aprendizagem ativa, na qual as informações e conteúdos conceituais e metodológicos tenham como ponto de origem a realidade concreta do espaço local das comunidades e das instituições. Assim, a aprendizagem é gerada a partir da reflexão social de dados e informações da realidade, visando a sua transformação (PRADO, 2005, p.78)

O espaço do diálogo é uma importante forma para que os acadêmicos possam ter a liberdade em trazer situações vividas junto à comunidade que os deixaram inseguros na tomada de decisões. Eles devem ter essa acessibilidade no grupo para que construam uma aprendizagem ativa, demonstrando a segurança em compartilhar conteúdos e metodologias que deram certo ou que falharam no momento da prática. Enfoca Prado (2005):

Com o surgimento desse novo espaço de atuação para os professores e alunos no campo social, o desejo de intervenção é bastante intenso. No entanto, é importante que o professor crie um espaço democrático, mesmo que seja fora de sala de aula, para discussões dos problemas contemporâneos que afligem a população, de uma forma geral e, no tocante aos mais carentes, de forma mais direta (PRADO, 2005, p. 78)

É certo de que a realização de uma prática desenvolvida na comunidade trará muitos casos diferentes à reflexão. Todas as práticas serão válidas e deverão ser compartilhadas no grupo de acadêmicos sob a orientação docente. Os novos caminhos a seguir após a prática na comunidade devem ser dimensionados, implicando assim, numa mudança para o fortalecimento da aprendizagem e para novos projetos aplicados na realidade local.

Toda crítica advinda no processo histórico da prática

universitária extensionista revela atualmente o forte propósito em negar o modelo assistencialista. Propõe uma missão para que a prática solidária se transforme em políticas públicas, e não apenas em solucionar momentaneamente a necessidade daquele que não tem o efetivo cumprimento do seu direito. Assim Souza Neto (2005) afirma:

Na práxis extensionista, uma missão necessária é fazer com que o conhecimento, sobretudo no campo dos direitos, se transforme em políticas públicas, para que o acesso a elas não se faça por meio de “favores” ou “es molas”. As práticas de solidariedade, orientadas para formar o sujeito, à luz de uma ideologia dos direitos humanos e de sua pseudodemocracia, quando enveredam pela lógica do controle, típica da manutenção de um mal-estar social, podem se transformar em mecanismos de sujeição dos corpos, da subjetividade, do amor, da liberdade e da felicidade (SOUZANETO, 2005, p. 33)

Por isso, não há que se esperar de imediato que as soluções venham a emergir de forma definitiva, mas, como uma construção de uma conhecimento coletivo, englobando o respeito às situações trazidas pelos acadêmicos e pela orientação solidária e atenciosa do orientador que vai a campo com os acadêmicos. A produção positiva do trabalho extensionista é percebida quando há confiança no tratamento atribuído a ambas as partes. A liberdade e a confiança trazem segurança nas práticas a serem desenvolvidas.

Por certo que, a ação humana requer procedimentos embasados em ensino e pesquisa. Tanto assim que, os acadêmicos não podem sair da Universidade para a prática extensionista, sem estarem preparados para isso. Mas, além dessa preparação de ensino e pesquisa, devem estar seguros quanto à obrigação ética, moral e social. As pessoas que serão alvo dos protagonistas devem ser tratadas com toda humanidade e respeito. A humanização deve permear o atendimento à comunidade. Desafiar-se deve ser a palavra de ordem. Ter paciência em ouvir deve ser a atitude acertada. Criar uma ponte com quem deve ser atendido possibilita a vitória no atendimento. A produção do conhecimento precisa apoiar-se nesses pilares. A ação extensionista vai além do conhecimento das pesquisas realizadas. Ela pode transformar tratamentos e fazer com que ocorra uma transformação do meio ao qual está inserido o acadêmico. A importância no momento do atendimento é

a raiz da manutenção da relação entre os indivíduos, por isso o cuidado e atenção dispensada. Assim, indica Silva (2005):

Nessa concepção, a estratégia de desenvolvimento local e seus processos de estruturação e implementação têm, como dimensão importante, a ação pedagógica. A reorganização do local parece implicar uma leitura do ser, de sua história, sua projeção e da nova dimensão de seu papel e missão, não só no espaço comunitário, mas no futuro da humanidade. Isso requer uma concepção pedagógica que tome o ser humano como o verdadeiro centro de atenção do crescimento, do desenvolvimento e da sustentabilidade da humanidade. É necessário que a realização de seus sonhos e desejos seja a razão de ser dos esforços, vontades e das decisões da comunidade, representações políticas e institucionais. (PRADO, 2005, p. 77)

E, quem toma essas decisões são os cidadãos que estão na comunidade, também os protagonistas que cumprem a extensão, ou seja, a comunidade como um todo. Não há como separar as pessoas, por isso, dizer que a manutenção das relações e como elas se estruturam é a forma de se dizer como será formada essa cadeia de relações. Como salienta o autor Prado (2005) há implicação na leitura do ser. A visão consciente é transformadora, liberta os pensamentos e compartilha ideias e ações. A extensão está muito perto de todos esses conceitos. Ela traz ao protagonista uma visão global do grupo ao qual ele se insere e não pode furtar-se de opinar e esse envolver. Ele está inserido no contexto e precisará atuar firme e com o propósito a que lhe foi confiado.

A conscientização de todos esses deveres junto à comunidade traz uma forte sensação de eficiência no trabalho a ser desenvolvido. O resgate de conceitos sobre ensino e conteúdo programático a ser aplicado é necessário para o extensionista. E, na prática universitária poderá, com esse resgate, alcançar a possibilidade da transformação do meio ao qual ele está inserido. Por certo, também, ter uma visão integral e de sustentabilidade traz segurança no momento da atuação do protagonista, que deverá refletir e resgatar conceitos inerentes ao ser humano. Afirma Prado (2005, p.78):

Além disso, resgatar e despertar o sentido de cidadania na população dos lugares visitados, contribuir com a ampliação da visão dos alunos das universidades sobre a realidade do Brasil, dando-lhes condições para uma visão consciente de cidadania e solidariedade no exercício de sua profissão.

Todas essas experiências, para os protagonistas e para os integrantes da comunidade atendida, trazem uma reflexão de que a Universidade está cada dia mais cumprindo o seu papel. A Universidade existe para retornar à sociedade profissionais conscientes de seus deveres, para com a cidadania e a solidariedade. A humanização deve ser forma constante e companheira incansável do profissional, em formação e o formado, para atender a comunidade.

Para Guérios e Stoltz (2017, p.17):

Cada vez mais a Universidade defronta-se com a pergunta: para que e para quem o conhecimento? Quer-se a promoção da vida em suas diferentes manifestações, uma universidade mais dinâmica, que promova debates e revise seus conhecimentos, bem como proponha novas metodologias a partir de sua articulação com a realidade humana e social.

A formação dos acadêmicos se faz essencial no momento em que o conhecimento adquirido por eles vai ser uma das vigas mestras para atendimento à comunidade. Cada vez mais a Universidade deve olhar para a comunidade, pois, os profissionais atuantes se formam na Universidade e é nela que eles aprendem a trabalhar na comunidade. A importância do conhecimento é elemento fundamental nesse processo.

Trazer apenas o conhecimento e toda prática do conhecimento técnico não é garantia efetiva do sucesso no tratamento relacional. A importância dos protagonistas, chamados acadêmicos, estarem em contato com a comunidade, os fazem conhecer a realidade da comunidade e de como essa comunidade vive. Os acadêmicos já no curso educacional poderão aprender como se trata e como se desenvolve um projeto na comunidade. Certamente, trará segurança quando forem profissionais atuantes na sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “prática universitária de extensão” não é novo, mas, quando inserido na grade curricular se torna passível de novos procedimentos e requer muitas reflexões e, é o que se abordado, neste capítulo. O recorte feito, acima, trouxe algumas análises sobre novo

formato e o porquê desse procedimento diferenciado; sobre o desafio lançado pela nova forma de praticar a extensão; o atendimento à comunidade e como os acadêmicos podem ser orientados para o desenvolvimento dessa atividade.

As finalidades propostas para a prática universitária nas ações extensionistas do Curso de Direito da UNESPAR, *campus* de Apucarana foram descritas. As análises realizadas para entendimento das propostas se reportam ao diálogo entre os entes participantes da prática extensionista, bem como o destaque para o fortalecimento do compromisso com a comunidade a ser atendida.

O compromisso social com que os protagonistas devem desenvolver a prática universitária em campo foi analisada acima, e o destaque se deu quando foi abordado o assunto da efetividade da justiça social como forma prioritária da finalidade da ação extensionista.

Buscando com criticidade, a partir dos autores destacados, constatou-se que o principal objetivo das ações de prática universitária é visualizar e efetivar a transformação na comunidade. A demonstração dos parâmetros para que essa prática extensionista venha a trazer resultados é a pertinência estabelecida no diálogo, respeito e liberdade com que os protagonistas poderão compartilhar as situações vividas na comunidade.

Envolvidos no desafio da extensão, acadêmicos, professores, orientadores e a comunidade podem juntos alcançar a excelência nos projetos ofertados e certamente defenderem uma vivência, respeitando tudo que foi analisado neste capítulo, principalmente a efetivação da cidadania pela promoção e cumprimento de ações transformadoras.

Enfim, o Regulamento das Ações de Prática Extensionista, como o que se destacou neste capítulo, deve prever não só ações técnicas, mas, as que venham atingir a humanização tanto dos acadêmicos, que são os protagonistas das ações, como os que recebem o atendimento extensionista.

4 REFERÊNCIAS

GUÉRIUS, Ettiène; STOLZ. Título do capítulo. In: GUÉRIUS, Ettiène; STOLZ, Tania (orgs). **Educação e Extensão Universitária**: pesquisa e docência. Curitiba: Juruá, 2017 (capítulo é delas)

PRADO, Carlos Alberto do. **A Extensão como estratégia de desenvolvimento local**. In: SOUZA NETO, Joao Clemente de; ATIK, Maria Luiza Guarnieri (orgs). **Extensão Universitária**: uma construção de solidariedade São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSIÇÃO EDUCATIVA ANTIRRACISTA E AFIRMATIVA

*SILVA, Jefferson Olivatto⁸
DIAS, Marcia Denise de Lima⁹
OLIVEIRA, Tauana Aparecida¹⁰*

1 INTRODUÇÃO

Ainda que não seja intenção debater de forma ampliada a respeito da história e características da educação superior brasileira, dadas as limitações próprias de um capítulo, esse estudo tem em seu escopo apresentar o processo formativo de pesquisadores/as negros/as a partir de um grupo de estudo, Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos (NEAA) constituído pela temática racial na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), modelando uma proposição teórico-metodológica denominada de constelações de aprendizagem. Com efeito, utilizaremos três pesquisas para explanar de que maneira esse foco proporcionou práticas educativas antirracistas e afirmativas no ensino superior.

⁸ Pós-Doutorado em Serviço Social e Política Social (UEL); Pós-doutorado em Educação (UFPR); Pós-Doutorado em História (UFPR); Doutorado em Ciências Sociais (UNESP/Marília); Mestrado em Educação (UNESP/Marília); Graduação em Psicologia (UNESP/Assis); Graduação em Filosofia (USC/Bauru). Membro do GT- Saúde da População Negra (ABPN), GT-Psicologia e Povos Originários (ULAPSI) e Comissão Étnico-Racial de Psicologia (CRPPR). Instituição: Docente Depto. Psicologia Social e Institucional (UEL); Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICENTRO). Email: jeffolivattosilva@uel.br

⁹ Doutoranda em Educação (PPGE-UNICENTRO/PR), Mestra em Educação (PPGE-UNICENTRO/PR, 2019); Graduação em História (UNICENTRO/PR, 2009); Graduação em Pedagogia (UNIFACVEST, 2023). Especialista em Tradução e Interpretação em Libras pela (CENSUPEG/FAFIPA); Especialista em Arte, Educação e Terapia (Faculdade São Braz); Especialista em Metodologia de Ensino de Sociologia e Filosofia (Faculdade São Braz); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual (Faculdade São Braz); Professora da rede municipal de ensino - Educação Especial - SRM, em Mangueirinha/Pr. mardias2020@gmail.com.

¹⁰ Doutoranda em Educação/ PPGE – UNICENTRO; Mestra em Educação/ PPGE – UNICENTRO; Especialista em Medicina do Esporte/ UNICENTRO. Especialista em Atividade Física e Saúde/ UNICENTRO; Especialista em Docência no Ensino Superior/ UNICENTRO; Licenciada em Educação Física/ Faculdade Guairacá; Bacharel em Educação Física/ UNICENTRO; Coordenadora e Treinadora equipe Projeto Impacto Positivo/ XV de Dezembro/ PM de Pinhão; Diretoria Executiva/ Associação Atlética de Futsal XV de Dezembro; Membro do Comitê do Pacto de Direitos Humanos da UNICENTRO; Membro do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos NEAA/ UNICENTRO Pedagogia/ UNIFACVEST. Instituição: Prefeitura Municipal de Pinhão - Secretaria Municipal de Esportes. Email: tauana.oliver@gmail.com

Perceber-se como pessoa negra e indígena em um país racista torna-se libertador, entretanto, torna-se ao mesmo tempo a certeza de tensões vividas e futuras tensões em todos os setores sociais. Como pessoas negras em busca de ascensão social, a trajetória educacional, neste movimento, é considerada umas das ferramentas efetivas a serem utilizadas, assim como Paulo Freire apontou em sua proposição educacional libertadora desde a década de 1950, a educação é um instrumento de superação da ideologia opressora.

Entretanto, a trajetória educacional, assim como nos demais setores da sociedade, para pessoas negras e indígenas, é atravessada pela cultura e estrutura racista, que perpassa sua trajetória escolar desde o ensino fundamental até a pós-graduação (quando a alcança). Com efeito, é preciso fomentar ações afirmativas para que haja o desdobramento do reconhecimento social e do pertencimento racial nas instituições escolares – bem como em práticas pedagógicas humanizadoras.

Assim foi que o NEAA conseguiu à luz do Parecer 003/2004 que embasou a lei de Diretrizes e Bases da Educação para as Relações Raciais se constituiu como um aquilombamento de jovens negros/as, indígenas e brancos/as empenhados em ações antirracistas e afirmativas com enfoque nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em Guarapuava e região.

Esse grupo desenvolveu uma metodologia para interpretar os fenômenos sociais enquanto processos de aprendizagens da população negra e indígena, sob orientação do Professor Doutor Jefferson Olivatto da Silva, que pesquisava por meio da metodologia que denominou de Constelações de Aprendizagem. Para tanto, foi necessário que o grupo desenvolvesse um diálogo interdisciplinar e intercultural com a população negra e indígena no interior da universidade, em comunidades urbanas (Capoeira e Hip Hop) e em comunidades tradicionais (Umbanda, associações de benzedeiras, quilombos e Terras Indígenas).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos os caminhos, humano e acadêmico, percorridos pelos pesquisadores conjuntamente as análises desenvolvidas acerca do Ensino Superior, das questões da negritude, gênero e classe, analisadas em *lôcus* em suas pesquisas. Apontamos como base teórica a mineira Conceição Evaristo que cunhou o termo *escrevivência* (2020) para representar sua própria escrita e as escritas das mulheres negras na literatura. O termo criado pela intelectual é a junção das palavras escrever e viver, portanto está ligado à ideia de uma escrita imbricada na subjetividade da escritora. Sua obra é marcada pela crítica social, pela história dos afrodescendentes, pela ancestralidade e por profundas reflexões sobre raça e gênero. Em entrevista ao jornal “O Globo” (2016), Evaristo afirma: “Eu sempre tenho dito que a minha condição de mulher negra marca a minha escrita, de forma consciente inclusive. Faço opção por esses temas, por escrever dessa forma. Isso me marca como cidadã e me marca como escritora também”. Apresentaremos então um capítulo profundamente marcado por nosso bios e por nossas memórias.

As Constelações de Aprendizagem podem ser compreendidas como o conjunto de aprendizagens e experiências que as pessoas negras vivem dentro da comunidade e que, consciente ou inconscientemente, são transmitidas como forma de aprendizado no cotidiano. Dessa forma,

Contribuir para um enfoque comunitário em que as diferentes aprendizagens que acontecem(ram) no cotidiano social podem evidenciar determinados processos relegados ao desprezo epistemológico. Ademais, romper com a perspectiva da experiência individualizada ou a análise limitada a uma geração pode elucidar novos caminhos interpretativos sobre o comportamento social afro-brasileiro. (SILVA, 2016, p. 40).

Essas pesquisas partem da perspectiva de Antropologia da Educação e da Psicologia Social, observando que a aprendizagem ocorre por experiências coletivas significativas, inclusive as que envolvem situações de exclusão escolar até a importância silenciada das benzedeadas no cotidiano local. As aprendizagens que mencionamos podem ser atrativas ao pertencimento e reconhecimento racial a um grupo ou instituição ou refratárias, ao negar que por conta dessa racialidade tenha os mesmos benefícios que os não negros ou não

indígenas. Assim é que as constelações de aprendizagem analisam traços de aprendizagem que modelaram processos intersubjetivos em trajetórias identitárias. De um lado, auxiliam a constatar situações específicas em forma de práticas constituintes intersubjetivas de negros/as e indígenas (OLIVEIRA, 2020; SILVA, 2018; 2019; 2023) podem explicar sentidos atribuídos a momentos como aulas, conversas, adesões religiosas auxiliam a permanência no universo escolar da graduação e pós-graduação, mesmo diante de contínuas exclusões. De outro, quais atitudes e práticas podem ser reconhecidas por um determinado grupo como condizente ao sentido atribuído coletivamente a determinada identidade (benzedeira, capoeira, umbandista etc.) (DIAS, 2019; ALMEIDA, 2019; SANTOS, 2018; GUIMARÃES, 2018). Assim é que trazemos alguns dessas duas possibilidades analítico-interpretativo de pesquisas de negras com negros/as pelo uso das Constelações de Aprendizagem.

Considerando o indivíduo negro como centro da aprendizagem e os nichos de experimentação social como categorias de aprendizagens, pudemos pesquisar no mestrado os discentes negros ingressos nas graduações da UNICENTRO entre os anos de 2011 e 2017 (OLIVEIRA, 2019), tendo em vista o pertencimento e o reconhecimento étnico-racial no ensino superior da UNICENTRO. Para tanto, ilustramos o esquema das Constelações de Aprendizagem nas trajetórias investigadas:

FIGURA 1 – Constelações de aprendizagem vividas pelos discentes negros da UNICENTRO



As categorias de aprendizagens, que são as esferas em volta da esfera central denominada “dicente negra ou negro”, foram pensadas inicialmente pela pesquisadora, observando os ambientes que o discente ou a discente negra podem vivenciar dentro da UNICENTRO. Após coleta de dados, fazendo as análises e interpretações propostas em pesquisa, Oliveira (2019) pôde compreender o surgimento de novas categorias de aprendizagens, colocadas pela pesquisadora como categoria de valorização epistemológica e apoio familiar. Tais categorias surgiram ao compreender que os discentes negros entrevistados mencionaram que em suas graduações, o intelectual negro não estava presente nos conteúdos programáticos das matérias estudadas e essa se tornava uma aprendizagem refratária ao seu pertencimento étnico-racial ao ambiente acadêmico, bem como, o apoio familiar é apresentado pelos entrevistados como a única aprendizagem positiva em relação às experiências vividas pelos discentes na universidade em questão.

O ponto central desta pesquisa, utiliza da argumentação da ausência das cotas raciais nesse período nos processos de ingresso nas graduações da universidade demonstrando o racismo estrutural presente na instituição. Os discentes negros entrevistados apresentam o ambiente universitário como refratário ao seu pertencimento em todas as categorias analisadas. A cota racial, como ações afirmativas no processo de ingresso nas graduações, é apontada como ação inicial na mudança deste contexto, mas não suficiente, já que, com a pesquisa foi possível evidenciar a UNICENTRO como uma universidade de não lugar da pessoa negra, desde a sua concepção até os momentos atuais onde as cotas raciais são negadas, mesmo sendo essa uma política possível para a instituição. Como atestou Eliane Cavalleiro (2021), abafar a situação aponta como uma opção para que o problema desapareça da escola (universidade) e, ainda mais, que sua vítima se esqueça.

Os pesquisadores do NEAA - UNICENTRO, além de validar as pesquisas com suas metodologias, podem validar as experiências vivenciadas em sua trajetória escolar e acadêmica. Entre os pesquisadores do NEAA contamos com graduandos, mestrandos e doutorandos, desenvolvendo suas pesquisas sobre as relações étnico-raciais utilizando as constelações de aprendizagem como base teórico-

metodológica em suas análises. Em sua maioria, pessoas negras que passaram pelas instâncias educacionais não ilesos do racismo de nossa sociedade.

Em nossos estudos e debates, buscamos compartilhar nossas escrituras de sobrevivência na trajetória escolar. Em sua maioria, a representatividade ou ausência dela é uma marca de aprendizagens relativa ao pertencimento escolar, que comumente se refere ao isolamento étnico-racial nas instituições escolares. Experiências de racismo vividos desde o velado ao direto, dentro das salas de aula e fora delas. Tais experiências e vivências são motivação para a realização de pesquisas que elucidem e debatam resoluções, políticas públicas, ações afirmativas de mudança de contexto excludente experienciado por pessoas negras na escola e na academia, do ensino fundamental à pós-graduação.

Nesses termos em duas outras pesquisas pudemos constatar similaridades relativas à trajetória de estudantes indígenas e negros. A respeito da trajetória de estudantes indígenas em cursos de graduação da UEL, desenvolvemos uma pesquisa intitulada “Investigação das condições educativas dos estudantes” (2018) e outra sobre graduados em um curso preparatório para o mestrado e doutorado, oferecido pela UFPR, tendo como foco cursistas umbandistas, intitulada “Processos de aprendizagem comunitárias e suas implicações no Ensino Superior” (2019).

É preciso observar que nos estudos étnico-raciais há uma premência de diálogos com diferentes áreas do conhecimento para compreender, que não é uma exclusão sistêmica, relativa ao pertencimento étnico-racial indígena e negro e de longa duração, ou seja, à violência contra as populações negras e indígenas desde o início da colonização até sua vivência no cotidiano social. Além disso, o diálogo com os negros/as e indígenas, bem como com suas comunidades, auxiliam-nos a criar táticas de aprendizagem, que inscreveram nas vivências coletivas formas de pertencimento universitário, isto é, compreensão desse universo para poder ter condições conscientes de escolhas ao mesmo tempo a percepção compartilhada do direito desta escolha (SILVA, 2018). Nesses termos, a interdisciplinaridade e a

interculturalidade se tornam instrumentais para uma prática educadora afirmativa.

Ambas as trajetórias apontam certos traços de aprendizagem refratários a permanência de estudantes, tais como: necessidade de auxiliar financeiramente a família, ensino precedente limitante a alguns conhecimentos prévios da universidade, conteúdos distantes da realidade compartilhada e de sua correspondência simbólica, reprovas e maior tempo para a conclusão do curso (em comparação aos colegas), pouca escuta de colegas e professores sobre seu entendimento. Por outro lado, o traço atrativo de sua aprendizagem em vista de sua identidade étnica foi a rede de apoio familiar e na universidade em núcleos como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e o Ciclo de Formação Intercultural de Estudantes Indígenas, juntamente com a Comissão Universitária para os Indígenas (CUIA), que regulavam aprendizagens em direção ao pertencimento universitário (SILVA, 2017; MESQUITA; BOIGER, 2014; AMARAL, 2010).

Podemos considerar significativo a forma com a qual Bell Hooks (2023) retrata o pertencimento como uma cultura de lugar, isto é, esse lugar foi vivenciado e carrega nossa existência para esse lugar de memória. Dessa forma, ter a oportunidade de pertencer também em um espaço universitário significa criar relações significativas, preferencialmente positivas, dos momentos vivenciados durante um período do tempo como legítimos (e não apenas toleráveis). São esses momentos que podem conduzir uma trajetória de sobrevivência diante da perseguição ou do silenciamento que elusivamente as instituições reproduzem em seu cotidiano para a manutenção de privilégios pré-estabelecidos. Como reitera Cida Bento (SSS), essa percepção de exclusão é o ponto nevrálgico sobre o qual as ações afirmativas precisam ser intensificadas para romper com o pacto da branquitude. Este age de forma inconsciente ou não silenciando a violência e a não existência do outro, qual seja, negro e indígena.

Em uma situação cotidiana informal, pudemos observar o quanto as Constelações de Aprendizagem (SILVA, 2016; 2019; 2023) conduzem uma interpretação profunda sobre o histórico de aprendizagem de longa duração. Assim foi que se desenhou a pesquisa de

mestrado, intitulada “Benzedeiras: a educação de resistência feminina de mulheres negras pelas ervas” (DIAS, 2019), com o objetivo de analisar os processos educacionais relativos ao ofício de benzedoras do município de Foz do Jordão-PR. Com efeito, destacamos dessas trajetórias de benzimento o cuidado relativo ao corpo físico e espiritual, tanto no cuidado comunitário quanto no autocuidado; o manuseio do uso de chás como matéria-prima de tratamentos e a generosidade como fio condutor para resposta às aflições locais.

No ano de 2017 (PPGE-UNICENTRO), voltamos nosso olhar para o ofício do benzimento, para as mulheres de descendência negra e indígena que residem no município de Foz do Jordão, Paraná. Propomos analisar, no decorrer da dissertação, características peculiares e intrínsecas do ofício através da Etnografia da Educação, buscamos responder, através da metodologia das Constelações de Aprendizagem, questões que nos possibilitassem compreender em como esse ofício perpassou o tempo, resistiu as barreiras institucionais, e ainda resiste as situações de segregação socioespacial, invisibilidade e perseguição e/ou negação institucional.

Dentro das estruturas sociais das comunidades tradicionais, é comum, desde a infância, as crianças crescerem ouvindo histórias de seus avós ou de seus pais, essas lembranças possibilitam aos seus ouvintes criar um mundo de ideias sobre o passado. De alguma forma a narração das histórias e lendas antigas influenciam o imaginário coletivo, não importando para a comunidade a veracidade dos fatos narrados, se a história é real ou não, mas sim o quanto essa história possui representatividade e significado. Essas histórias dão a noção de pertencimento ao grupo, mesmo para aqueles que não as vivenciaram, segundo Bosi (1994), essas influências nos trazem familiaridade com coisas que não conhecemos como costumes, modos, casas, roupas, e assim por diante.

Logo, para analisar na pesquisa, como os saberes tradicionais, que são inerentes das práticas do benzimento e das vivências das benzedoras, foram perpetuados dentro do território pesquisado, se fez necessário compreender a formação territorial, o contexto histórico e cultural do município de Foz do Jordão. Nesse sentido, conhecer a

historiografia territorial foi fundamental para compreender a importância que a ancestralidade tem para as benzedeiras. Nos possibilitou analisar os traços educacionais e culturais a partir da perspectiva da comunidade, além de reconhecer e valorizar as trocas de experiências e vivências no decorrer da vida dessas mulheres.

As benzedeiras foram identificadas através de um mapeamento urbano, onde subdividimos a busca por regiões (bairros, vilas, ruas, etc.), os dados sobre a localização das benzedeiras foram levantados conforme nos era indicado a residência por moradores e consulentes, evidenciada na fala: “Ali mora uma benzedeira” indicado por consulentes (aquele que busca a benzedeira para responder a sua demanda pessoal e/ou familiar), vizinhos, conhecidos, etc. Assim que comprovada a veracidade das informações prestadas e perante a confirmação da pessoa que, quem residia no local indicado realmente se tratava de uma benzedeira ou benzedor, com permissão da mesma introduzíamos a benzedeira/benzedor no mapa. Foram três meses de mapeamento urbano, que culminou nos seguintes dados: vinte e nove pessoas encontradas desenvolvendo o ofício de benzer, destas vinte e cinco eram mulheres e quatro homens, ou seja, cerca de 86,2% das pessoas desenvolvendo o ofício no perímetro urbano do município são mulheres.

Para analisar os saberes tradicionais e as práticas educacionais, dentro da prática do ofício e na comunidade, o conceito de benzedeiras utilizado no trabalho foi constituído por Elda Rizzo de Oliveira em seus trabalhos: “Doença, Cura e Benzedura” (1983), “O que é Medicina Popular” (1984) e “O que é benção” (1985). Nesse sentido, observamos se havia elementos nesta comunidade que pudessem evidenciar os traços ancestrais de aprendizagens que fossem referentes ao ofício das benzedeiras. Para assim compreender, como essas aprendizagens foram compartilhadas e perpetuadas através das condutas (individuais e coletivas) de cuidados comunitários das benzedeiras para com seus familiares e com a comunidade.

No campo dos saberes tradicionais as ações e práticas respondem por um entendimento formulado na experiência das relações com a natureza informando o processo de acumulação de conhecimento através das gerações. Trata-se de maneiras diversas de perceber no

âmbito local, de representar e de agir sobre o território, concepções que subjazem às relações sociais. Estes saberes tradicionais fazem parte de toda estrutura sociocultural e histórica dessas comunidades, a partir das constelações de aprendizagens, esses saberes podem ser categorizados, estruturados e analisados dentro de seu próprio contexto.

Nosso foco foi, justamente, analisar as dinâmicas de aprendizagens contidas no ofício da benzedeira e a importância destas para a manutenção da saúde humana e do bem comum dentro das comunidades tradicionais. Para além da cura do corpo ou da alma evidenciar a generosidade presente nas relações matriarcais. O estudo do matriarcado africano de Diop (2015) possibilitou analisar a matricentralidade negra brasileira enquanto centralidade de aprendizagens de cuidado e agregação, ou seja, os saberes tradicionais. Essas aprendizagens estão presentes nas práticas educacionais da comunidade de Foz do Jordão, são dinâmicas educacionais de formação, cuidado e autocuidado do ser humano presentes nos processos educacionais do ofício das benzedeadas. A dinâmica educacional do ofício pode ser descrita através do processo de: aprender x ensinar (práticas ancestrais de aprendizagens presentes na transmissão e perpetuação do dom); ensinar x aprender (dinâmicas educacionais presentes na memória, nas vivências e no cotidiano do ofício).

Esses processos educacionais podem ser oriundos das práticas matricentralizadas africanas, dessa forma utilizamos o estudo de Cheikh Anta Diop, “A Unidade Cultural da África Negra” (2015), para apontar as possíveis congruências na atuação dessas mulheres juntamente ao seu conhecimento ancestral sobre as ervas na prática do ofício na atualidade. Observamos os traços de aprendizagens a partir das vivências das benzedeadas em seu ofício, evidenciando assim que as aprendizagens provêm de dois principais aspectos: da ancestralidade (saberes tradicionais) e das práticas matricentralizadas nas relações. Estas aprendizagens são compartilhadas entre os familiares e a comunidade através das relações de generosidade e reciprocidade.

Para desvelar as Constelações de Aprendizagem relativa a esse ofício partimos do contexto histórico do município de Foz do Jordão, no qual utilizamos os autores José Carlos Vicente Ferreira (2006) e de Fabio

Pontarolo (2007), pois estes estudaram as incursões realizadas para os Campos de Guarapuava antiga região de degredo e da região do território conhecido atualmente por Foz do Jordão. Pontuamos, brevemente, o estudo de Claude Lévi Strauss (1982) e Marcel Mauss (2003) sobre reciprocidade, correlacionando a estes estudos sobre os conceitos de dádiva, *care* e reciprocidade analisadas pelo viés dos autores Eric Sabourin (2008, 2011) e Alain Caillé (2014). Através destes conceitos analisamos as práticas comunitárias, as relações de generosidade das benzedeadas no seio familiar e comunitário, para assim posteriormente analisarmos os saberes tradicionais e as Constelações de Aprendizagem (SILVA, 2016) para a prática do benzimento por intermédio dos relatos das benzedeadas. Assim, foi possível observar as relações de generosidade e reciprocidade dentro dos saberes tradicionais, na transmissão do dom e na vivência do ofício do benzimento. De forma complementar Geslline Giovana Braga (2010; 2012) auxiliou a compreender as relações entre benzedeadas e consulentes a respeito das questões ritualísticas, a autoridade das benzedeadas em seu território sagrado.

Desta feita, o ofício das benzedeadas pode ser instituídos como apontou Conceição Evaristo (2005) uma vingança, uma teimosia ou até um desafio de não se calar pelo silenciamento reiterado no cotidiano das instituições escolares, religiosas e de saúde, como observamos em Foz do Jordão-PR. Como ela mesma atestou sua consciência racial:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez um desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. (DUARTE, C. L.; NUNES, I. R., 2020, p. 109).

A existência negra e indígena é uma posição política, pois independente de querer afirmar ou não sua própria racialidade está será anunciada nas instituições escolares e em qualquer espaço do cotidiano. Quer evitar o embate quer aderi-lo hodiernamente é um ato contínuo – que dói como nos fala Evaristo – em que se deparará com o aniquilamento social; posto que, há o embotamento da histórica de

crueledade das relações intersubjetivas ou da exotização do humano como um artefato quase-humano de desejo são pautados pelo pacto da branquitude por atualizar a violência no presente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados das pesquisas desenvolvidas pelo NEAA demonstraram de que maneira a insistência em práticas educativas baseadas pelas ações afirmativas são necessárias e produtoras de pesquisas que partem da demanda social ao qual o ensino superior não pode se esquivar para exercer, de fato, sua função social na graduação e na pós-graduação. Como foi atestado, as práticas educativas humanizadoras podem percorrer caminhos pedagógicos antirracistas e afirmativos aliados ao desenvolvimento teórico-metodológico, como bem apontamos pelas Constelações de Aprendizagem, constituído a partir do diálogo interdisciplinar e intercultural.

Além disso, à medida que nos aproximamos de trajetórias escolares negras e indígenas novos traços de aprendizagem se revelaram enquanto sentido incorporado de aprendizagens atrativas e refratárias do pertencimento e reconhecimento étnico-racial; por sua vez, essa aproximação se revelou potente para novas pesquisas que rompem com o desprezo epistemológico de saberes incorporados e de longa duração, que sustentam a resistência da população negra e indígena em continuar acreditando na educação como instrumento libertador da opressão e do cuidado comunitário como resposta às diferentes angústias sociais.

Desta feita, as Constelações de Aprendizagem engendraram novos caminhos para que as pesquisas de pós-graduação possam imergir em processos educativos incorporados pela história de vida de pessoas e famílias negras e indígenas e, conseqüentemente, desvelar as escrevivências que constituem a presença do ser negro/a e indígena até na universidade.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilson Ferreira de. **Transversalidades corporais e constelações de aprendizagens: processos educativos no terreiro Reino de Iemanjá**. 176f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Brasília, DF, 10 março. 2004.

BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 20 de jan. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. 6ª. Ed. SP: Contexto, 2021.

DIAS, M. D. de L. **Benedeiras: a educação de resistência feminina de mulheres negras pelas ervas**. 2019. 96f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.

DIOP, Cheikh Anta. **A Unidade Cultural da África Negra**. Esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica. Editora: PEDAGO, 2015.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

GUIMARÃES, L. V. **Os processos de aprendizagem em uma comunidade de capoeira**. 105f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2018.

HOOKS, B. **Pertencimento – uma cultura do lugar**. SP: Editora Elefante, 2022.

OLIVEIRA, T. A. **População negra discente ingressa na UNICENTRO: dificuldades de reconhecimento e pertencimento.** 260 p. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2020.

MESQUITA, B.; BOIGER, M. Emotions in Context: **A Sociodynamic Model of Emotions.** *Emotion Review*, v. 6, n. 4, p. 298–302, 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073914534480>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SANTOS, T. R. **Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no Terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum.** 139f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2018.

SILVA, J. O. **Religião e africanidades: práticas culturais de longa duração.** In: GIL FILHO, Sylvio fausto. *Liberdade e religião: o espaço sagrado no século XXI.* Curitiba: CRV, 2016. p. 39-50.

SILVA, J. O. **Dimensões da Psicologia Social Comunitária diante de questões étnico-raciais.** *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 38, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/27641>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SILVA, J. O. **Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta.** *Revista Relegens Thréskeia, [S.l.]*, v. 5, n. 1, p. 84-107, jun. 2016. ISSN 2317-3688. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/45660>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, J. O. **Processos de aprendizagem comunitárias e suas implicações no Ensino Superior.** Universidade Federal do Paraná. Relatório de estágio de pós-doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR. Curitiba, 2018.

SILVA, J. O. **Processos de aprendizagem comunitárias e suas implicações no Ensino Superior.** Relatório de estágio de pós-doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social – UEL. Londrina, 2018.

SILVA, J. O. **Movimento Lumpa: aprendizagens étnicas para uma identidade cristã em Zâmbia.** Revista NUPEM, v. 13, n. 31, p. 58-73. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5694>. Acesso em 12 mar. 2023.

SILVA, J. O; DIAS, Marcia Denise de Lima. **Dinâmicas psicoeducativas do benzimento: uma construção comunitária.** Revista Eletrônica da FEATI. v 1, n. 17, jul/dez, 2018. Disponível em: <https://feati.com.br/wp-content/uploads/2021/06/Revista-Eletronica-2o-de-2018.pdf> Acesso em: 05 mar. 2023.

SILVA, Jefferson Olivatto; SANTOS, Thais Rodrigues. **Práticas umbandistas como aprendizagem comunitária de longa duração no Paraná.** Linhas Críticas, v. 26, n. 55, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23809/32331>. Acesso em: 05 mar. 2023.

A EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO DAS MULHERES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA¹¹

SALACHE, Cleverson Fernando¹²

ANGNES, Juliane Sachser¹³

SALACHE, Loide Andréa¹⁴

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade as mulheres continuam em busca de mais espaço social nos setores da política, da economia, da educação e da ciência, tanto no mercado de trabalho, bem como, no contexto de seus lares, visando o empoderamento feminino, na perspectiva de otimizar ações para fortalecer o desenvolvimento da equidade na sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa em tela tem como objetivo tecer uma breve conceituação do termo empoderamento no âmbito feminino, inter-

¹¹ Esta pesquisa (ora em andamento) é parte integrante do Projeto de Pesquisa denominado “Memórias de Resistência; gestão ordinária em um projeto de inovação social proposto para mulheres em situação de prostituição” do Programa de Pesquisa Básica e Aplicada financiado pela Fundação Araucária do Paraná (Edital nº 09/2021).

¹² Cleverson Fernando Salache é graduado em Administração pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Mestre em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Doutorando (2ª. Turma, 2022-2026), no Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppge-Unicentro), pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, sob orientação da professora Drª. Juliane Sachser Angnes. É professor efetivo na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, lotado no Departamento de Administração no campus Universitário Santa Cruz (Guarapuava/Paraná). O Currículo Lattes – CNPq poderá ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/0391598969251452> e e-mail para contato: cleverson@unicentro.br

¹³ Juliane Sachser Angnes é graduado em Secretariado Executivo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora efetiva na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, lotada no Departamento de Secretariado Executivo no campus Universitário Santa Cruz (Guarapuava/Paraná). É vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppge-Unicentro), na Unicentro. É professora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppge-Unicentro) e no Programa de Pós-Graduação em Administração (Ppgadm-Unicentro). O seu Currículo Lattes – CNPq poderá ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/8168143921428986> e e-mail para contato: jangles@unicentro.br

¹⁴ Loide Andréa Salache é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro e graduada em Direito pela Faculdade Campo Real (FCR). Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário (Ppgdc-Unicentro), pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. É professora da rede estadual de ensino. O seu Currículo Lattes – CNPq poderá ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/5948230473103649> e e-mail para contato: loide@unicentro.br

relacionado com a educação, com vistas a formular um quadro teórico-metodológico para investigações nessa direção, com enfoque na *sua importância e significação, voltado para a emancipação social das mulheres, assinalada ao longo do tempo por limitações e autoritarismos, que fragilizam o papel da mulher como protagonista da sua história.*

O empoderamento feminino na contemporaneidade vem passando por conquistas que ocasionam condições para garantir oportunidades em todos os contextos socioeducacionais, socioeconômicos e sociolaborais às mulheres, em qualquer território no mundo. Isto posto, vale ressaltar, que entre as diferentes agências de cooperação internacional, a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, a ONU Mulheres, corrobora para promover o empoderamento da mulher, a partir de igualdade de oportunidades e tomada de decisão na vida política, econômica e pública, pois, o empoderamento feminino implica, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero e da opressão patriarcal.

Logo, otimizar reflexões acerca do empoderamento de mulheres é adentrar no seu espaço histórico e simbólico, no sentido de revelar, eminentemente, a importância salutar da educação no desenvolvimento e cidadania de mulheres e meninas, corroborando para acabar com situações de vulnerabilidade que colocam em risco a sua dignidade, a saúde e até mesmo a vida, e permitir que elas, se sintam seguras e tenham suas características físicas, emocionais e intelectuais, terminantemente, respeitadas.

Dessa maneira, evidencia-se tensionar a significação do termo empoderamento pela sua aplicabilidade no universo feminino, articulado por diversos estágios de afirmação, valorização, reconhecimento e autoconhecimento, quanto a posição social e política, que devem pertencer ao/no processo de empoderamento das mulheres, ressignificado pelas diversas teorias do feminismo e interseccional, tendo em vista, que com as mudanças da sociedade, é necessário criar um mundo mais igualitário e justo para todos os seres humanos, corroborando para o fortalecimento social das mulheres e para o combate à desigualdade de gênero.

Nesse sentido, compreendendo a educação como um fator determinante, segundo Paulo Freire (1970) e Ernani Maria Fiori (1986), o empoderamento das mulheres deve ser preconizado para eliminar estereótipos depreciativos, comumente veiculados sobre elas, que causam problemáticas no meio social e impedem as mulheres de empoderarem-se, em todos os contextos sociais. Assim, é por meio da educação que elas poderão se tornar mais independentes, com alta autoestima, confiantes e focadas no autodesenvolvimento, seja ele pessoal, acadêmico ou profissional.

Dessa forma, a realização da pesquisa em tela, está relacionada as interfaces do empoderamento feminino para a inclusão social, para impulsionar o acesso à educação e a praticabilidade dos Direitos Humanos, na perspectiva de refletirmos sobre as diferentes abordagens do empoderamento de mulheres, sobretudo no contexto do discurso sobre gênero e desenvolvimento.

Por isso, a relevância deste estudo para o campo do conhecimento educacional, se faz presente nas suas relações em termos de intertextualidade, com os saberes desenvolvidos pela ciência e pela inovação que privilegiam a formação humana, e nesse cenário, o empoderamento feminino é evidenciado pela busca continua das mulheres por autonomia perante a diversos setores da sociedade, economia e política, em que a mulher empoderada é aquela que vai em busca de ser o que ela quiser, não se restringindo aos padrões que a sociedade impõe, tornando-se capaz de realizar os seus objetivos, garantindo em meio a esse contexto, a sua saúde física, mental, segurança e bem-estar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa em tela aponta a necessidade de refletirmos e conhecermos a conceituação do termo empoderamento, especificamente, àquele aplicado ao gênero feminino, em que a palavra empowerment¹⁵, comumente utilizada na sociedade globalizada, significa dentro do empoderamento feminino, o “dar poder as mulheres”, para que elas se conheçam melhor e tornem-se capazes de conquistar seu papel na sociedade. Assim, a expressão empowerment conforme Chiavenato (2005), é o processo de dar poder às pessoas, a liberdade e a informação para ajudar na tomada de decisões e com isso participar ativamente da organização:

A delegação de autoridade pode dar-se em graus variáveis. Em muitas organizações, o empowrment estimula a participação das pessoas, enquanto os gerentes mantêm a autoridade final pelas decisões. Em outras, o empowerment significa dar às pessoas da linha de frente – aqueles que estão em contato direto com o cliente da organização, um poder quase total para tomar decisões e exercer a iniciativa e a imaginação (CHIAVENATO, 2005, p. 301).

É neste contexto que o termo empoderamento torna-se um meio de reduzir as desigualdades relacionadas às mulheres que ainda existem nas esferas política e econômica, visando a promoção da cidadania e da capacidade de emancipação social do ser humano. Logo, o empoderamento feminino com base na educação, promove a capacidade feminina de defender seus direitos, tendo em vista, que a cidadania implica acesso ao conhecimento e nessa perspectiva, frequentar os

¹⁵ A palavra empoderamento inexistiu nos dicionários de língua portuguesa no Brasil, sendo usual que apareça traduzida do inglês, pois, a palavra é originária do termo inglês empowerment, como sinônimo das palavras “apoderar” ou “emancipar”. Seu significado consta apenas no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e se encontra registrado no Mordebe, Base de Dados Morfológica do Português. Nestes, seu significado aparece como: obtenção, alargamento ou reforço de poder. A utilização do termo empowerment se deu em escala crescente durante a segunda metade do século XX, no EUA, com os movimentos civis de minorias, em especial com os movimentos feministas e negros. De acordo com John Friedmann, autor de Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo (1996), primeira obra sobre empoderamento a ser traduzida para o português, o processo de democratização experimentado nos Estados Unidos ao longo das décadas de 1960 e 1970, engendra novas ideias de autosustentabilidade, as quais pregam um desenvolvimento centrado em pessoas e em harmonia com o ambiente. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/relatorios/2014_relatorios/relatorios_especificos/relatorio_empoderamento.pdf. Acesso: 03 mai. 2023.

bancos escolares é uma forma de empoderamento socioeconômico e emancipação social, pois:

Ir para a escola significa aprendizagem para a vida, capacitando a pessoa a adaptar-se e modificar-se. O investimento em educação é necessário e fundamental, porque não somente permite a emancipação, mas traz vários benefícios a quem tem acesso a ela. No domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida cotidiana e concreta do homem (SUCHODOLSKI, 1984, p. 121).

Dessa forma, compreender como o desenvolvimento de políticas públicas e políticas sociocomunitárias, contribuem para o processo de empoderamento e emancipação social das mulheres, em prol de dignidade identitária e pertencimento social, tornam-se extremamente importantes para que a vulnerabilidade e as desigualdades sociais de qualquer natureza sejam excluídas da nossa sociedade, logo que são “produtos de construções históricas que estabeleceram relações objetivas e simbólicas de poder. Cabe, portanto, ao campo das políticas públicas amenizarem o impacto que recai sobre grupos vítimas de discriminação e injustiças”, (FERREIRINHO, 2016, p. 01). Visto que, é fundamental que sejam criadas políticas públicas e protetivas específicas para as mulheres e as meninas, em defesa de seus direitos, otimizando principalmente políticas educacionais que visem à desconstrução de contextos e relações opressoras, que muitas vezes são reproduzidas historicamente nos processos de socialização. Logo que, o conceito de vulnerabilidade social é aquele que:

Vai exigir ações da proteção básica e correspondem a situações decorrentes da inexistência de renda ou a renda insuficiente ou aspectos relacionados à sua identidade, como por exemplo, fragilidades provocadas pelo ciclo de vida (ser criança ou ser idoso), decorrentes de uma deficiência física ou intelectual, ou, ainda, por pertencerem a grupos discriminados ou segregados, e aqui podemos encontrar as mulheres e a forma como são consideradas socialmente, ou indígenas ou, ainda, vítimas explícitas de preconceito devido à orientação sexual ou identidade de gênero. São atendidos pela proteção básica, também, pessoas ou famílias que eventualmente ou constantemente acabam desprotegidas em decorrência de calamidades públicas ou provocadas por fenômenos da natureza, no caso de ser um evento frequente, outras políticas também devem ser responsabilizadas. Normalmente, é a combinação de

vários fatores, fortemente ligados ao território, que leva a exclusão social de pessoas ou grupos e dificulta o acesso à participação política, à cidadania e a bens públicos. A Proteção Básica tem essas ações por atribuição para constituir-se como o elemento preventivo da política de assistência social.

Assim, a metodologia de desenvolvimento dessa pesquisa, consta de revisão bibliográfica na área da educação e interdisciplinar, com enfoque no empoderamento feminino. Destarte, uma metodologia de pesquisa coerente com os princípios da educação, centra o fazer deste estudo, pois visa à construção de “uma forma partilhável de compreensão da realidade social”, (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54). Nesse sentido, o conhecimento científico é transformador e contempla informações na especificidade do empoderamento feminino, como ato de conceder o acesso à educação, ao trabalho, a saúde, ao lazer, a cultura e participação social às mulheres.

Vale ressaltar que o empoderamento feminino se insere em diferentes áreas do conhecimento, respondendo aos níveis: individual, organizacional ou comunitário. O nível “individual diz respeito ao autoempoderamento, respondendo a categorias psicológicas acerca do comportamento de cada um”. O nível “organizacional se refere aos âmbitos empresariais e do trabalho e nível comunitário”, que diz respeito ao processo pelo qual os atores sociais, indivíduo e grupos, tomam “parte das medidas políticas as quais respondem aos seus interesses e objetivos” (ONU Mulheres, 2012, p. 7).

O empoderamento das mulheres é o maior possuidor de documentos e cartilhas produzidas pelas Nações Unidas, a qual desponta meios para se alcançar um desenvolvimento sustentável e angariar melhorias em escala planetária como a redução da pobreza, dos conflitos armados e das desigualdades. Depois das mulheres, os negros aparecem como segundo maior grupo a ser empoderado. O empoderamento dos negros é tema de diversos documentos voltados especificamente para países africanos, o que difere do empoderamento das mulheres que aparece como uma questão pertinente ao global e não apenas a localidades específicas. O empoderamento Lgbt, geralmente associado à luta pela redução de violências contra estes grupos também ganha destaque; o empoderamento de deficientes e idosos, também vinculado às questões relativas à saúde mental; empoderamento de profissionais, voltado para o empreendedorismo; e o empoderamento social, voltado para a redução da pobreza; e

empoderamento de comunidades locais, o qual circunscreve comunidades rurais, ribeirinhas e indígenas são pensados nos níveis: individual, organizacional ou comunitário (ONU Mulheres, 2012, p. 10).

Por conseguinte, a Educação se constitui como direito fundamental e essencial ao empoderamento das mulheres e de todos os seres humanos. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB, Lei n.º: 9394/96), afirma que “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”. E nessa perspectiva, abordamos ainda que:

Há 30 anos, tornou-se lei internacional a “Convenção Sobre os Direitos da Criança”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Neste período, houve avanços, embora tímidos, na redução da pobreza de crianças e adolescentes e sobretudo no acesso à escola. O documento enfatiza que governos, políticos e educadores, líderes comunitários, pais e as próprias crianças, promovam uma revolução na/pela educação (SOUSA, 2021, p. 32).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a partir dos seus estudos, verificou que a educação é um fator diferencial para o empoderamento das mulheres, uma vez que através dela, as pessoas têm maiores chances de conseguir trabalhos qualificados, além de possibilitar a participação ativa dos seres humanos na vida democrática, atrelada ao pleno conhecimento dos seus direitos e deveres, bem como, usufruir dignamente dos mesmos e à vista disso:

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2018) aponta a pobreza, o isolamento geográfico, gravidez precoce, incapacidade, violência baseada em gênero e atitudes tradicionais sobre o status e o papel das mulheres, como os obstáculos que impedem as mulheres e meninas exerçam plenamente seus direitos de participar, completar e se beneficiar da educação (SOUSA, 2021, p. 30).

Segundo a ONU Mulheres, criada em 2010, uma entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres, com o intuito de promover a igualdade de gênero, não apenas como um direito humano inalienável, mas como um princípio central de

desenvolvimento do empoderamento feminino, cultural, social, econômico, vem explicitando em suas análises de cunho humanitário, que a desigualdade de gênero e as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e geracionais, impedem o empoderamento das mulheres e das meninas na sociedade contemporânea. E nesse sentido, Freire afirma “[...] que a educação deve estar [...] a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade”, (FREIRE, 2000. p. 17), para que possamos transformar o mundo ou deslocar-se nessa perspectiva, pois:

Na medida em que os homens, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si” (...). O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio (FREIRE, 1970, p.82).

Logo conjecturamos que, a realidade histórico-social condiciona a percepção dos riscos e os modos das pessoas se arrisquem para reverter a realizada que vivenciam. Assim, entre o medo e a ousadia, a educação está como protagonista e determinante, para a emancipação social e o empoderamento das mulheres e meninas. Para Kohan (2010), a “educação é um caminho necessário, imprescindível para a emancipação individual e social”. Em função disso, é por meio da educação que possibilidades de autonomia e melhoria das condições de sobrevivência, principalmente, das mulheres e meninas poderão ser concretizadas. Para evidenciar esse contexto, buscamos suporte na afirmativa de que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Assim, as relações em termos de intertextualidade, com outras produções teóricas já existentes, na área de concentração em educação e empoderamento das mulheres, especificamente, no que se refere,

a educação como protagonista e determinante para a emancipação social de mulheres e meninas, particularmente no Brasil, ainda não se findou, há constatação de aspectos lacunares em estudos desenvolvidos, como o que é aqui proposto, sobre a educação e o empoderamento de mulheres, considerando suas suas perspectivas e desafios na sociedade contemporânea.

Portanto, essa pesquisa poderá ser aproveitada por todo um universo de educadores, desde a Educação Básica até no Ensino Superior, pelos *responsáveis pela* formulação das *políticas públicas, ou seja, por todos os gestores dos poderes públicos, na esfera da Organização Governamental e no contexto das Organizações Não Governamentais (ONGs), que realizam ações para o empoderamento das mulheres e das meninas, tendo em vista, à igualdade de gênero.*

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um panorama de acesso a educação, como protagonista para a emancipação social e empoderamento de mulheres e meninas, torna-se fundamental na sociedade contemporânea. Pois, para Freire (2003), o empoderamento é o processo pelo qual as pessoas tomam posse de “suas próprias vidas, em relação com os demais indivíduos que compõe o corpo social e está diretamente vinculado ao desenvolvimento de uma consciência crítica”, obtida por meio de uma educação, que gera a emancipação social.

Objetiva-se, portanto, com essa pesquisa, despertar a atenção da sociedade em geral, para a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas e sociocomunitárias que possam contribuir para a otimização do empoderamento das mulheres, salientando a importância da educação nesse contexto, visando também, suspender preconceitos, discriminação e estereótipos.

Partindo dessa abordagem, espera-se com este trabalho científico, contribuir com a reflexão de que a educação é o caminho para a cidadania, para o empoderamento de mulheres e meninas, em suma, para a emancipação social do ser humano. Nesse sentido, é necessário a formulação de políticas públicas, empenho dos líderes de governos,

empresas e comunidade em geral, para que a educação se torne tema central de investimentos, aperfeiçoamentos, bem como, de potencialização e fortalecimento de ações na sociedade contemporânea, na perspectiva de promover a liderança das mulheres, a igualdade de gênero, de oportunidades, a saúde, a segurança, liberdade e controle total da vida, reduzindo as desigualdades relacionadas às mulheres que ainda existem nas esferas condizentes a política, a econômica e no âmbito da sociedade no planeta Terra.

4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento de educação popular**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG, v. 6, p. 51-62, jan./dez; 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB, Lei nº.: 9394/96**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 22 set. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIORI, E. M. **Conscientização e educação. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, nº.: 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e educação: ensaios**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Editora Unesp, São Paulo, 2000.

FERRO, E. P. **Prostituição e romance**. Goiânia: UCG, 1997.

FERREIRINHO, V. C. **Vulnerabilidade de gênero: características das mulheres atendidas pela política de assistência social na cidade de São Paulo, Brasil**. XXI Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, p. 8 – 11; novembro de 2016. Santiago, Chile. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia>

_social/observatorio_social/2016/producao_cientifica/Chile/Vulnerabilidade_de_genero_das_mulheres_atendidas.pdf. Acesso: 03 mai. 2023.

KOHAN, W. O.; et al. **Explorando O Ensino**. Ministério da Educação. Brasília. V. 14, 212 p. 2012.

LEITE, G. **Filha, mãe, avó e puta: a história de uma mulher que decidiu ser prostituta**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Manzini, E. J. **Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, SP, Brasil, 2, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf Acesso: 22 set. 2021.

OLIVEIRA, M. W. et al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, F. R. (orgs). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, pp. 29-46, 2014.

ONU. **Mulheres Brasil**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/> Acesso: 20 set. 2021.

_____. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/unesco> Acesso: 22 set. 2021.

_____. **Convenção Sobre os Direitos da Criança. Fundo das Nações Unidas Para a Infância e Adolescência, Unicef**. 2018, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso: 05 jan. 2023.

_____. **Relatório Empoderamento Projeto temático: Ecopolítica: governamentalidade planetária, novas institucionalizações e resistências na sociedade de controle**. Fluxo: direitos. ONU Mulheres, 2012. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/relatorios/2014_relatorios/relatorios_especificos/relatorio_empoderamento.pdf. Acesso: 03 mai. 2023.

_____. **Gender Equality and Female Empowerment Policy (2012)**. Disponível em: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdact200.pdf. Onu Mulheres. Princípios.

SUCHODOLSKI, B. A. **Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 3ª edição, Livros Horizonte, 1984.

SOUSA, G. A. **A educação como caminho para cidadania das meninas**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, p. 27-35. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cidadania-das-meninas> Acesso: 04 jan. 2023.

UNICENTRO. **Programa de Pós-graduação em educação**. Linhas de Pesquisa. Linha 1 – Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/linhas-de-pesquisa/> Acesso: 10 set. 2021.



Parte 2

Experiências e práticas universitárias em contextos argentinos



EL MODELO EDUCATIVO DE UNNOBA: Educación Digital e Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología-UNNOBA

*RUSO, Claudia Russo*¹⁶

*AHMAD, Tamara*¹⁷

*SINDE, Natalia*¹⁸

1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) fue creada el 16 de diciembre de 2002 por decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 2.617 y ratificada por Ley N°

¹⁶ Doctora de Ciencias Informáticas (UNLP), Magister en Automatización de Oficinas (UNLP), Especialista de Gestión de la Innovación y la Vinculación Tecnológica (UNNOBA), Diplomada en Docencia mixta y en línea (UOC), Licenciada en Informática y Analista en Sistemas (UNLP). Dirige el Programa de Educación Digital de la UNNOBA y el Sistema Institucional de Educación a Distancia y Digital (SIEDD) de la UNNOBA con áreas de Gestión Académica-Pedagógica, Gestión de Materiales y Diseño Instruccional, Gestión Administrativa y Tecnológica y la Comisión Asesora. Asimismo, integra la comisión de Autoevaluación Institucional de la UNNOBA, es Coordinadora de la Licenciatura en Informática de la UNSaDA e integra la Comisión de articulación del SIED de UNSaDA como asesora externa. Es Profesora Titular con Dedicación Exclusiva y Miembro de la Comisión de Investigaciones Científicas - TICs, Categoría I (Programa de Incentivos, SPU, Ministerio de Educación de la Nación). claudia.russo@itt.unnoba.edu.ar

¹⁷ Magister en Tecnología Informática Aplicada a la Educación (UNLP), Licenciada en Sistemas (UNNOBA), Analista de Computación (UNLP), Diplomada en Docencia mixta y en línea (UOC) y Tesista en la Especialización en Docencia Universitaria (UNNOBA). Responsable del área de gestión académica y pedagógica del SIEDD (UNNOBA) y del área de capacitación docente dentro de Educación Digital. Como diseñadora instruccional, ha dictado y diseñado capacitaciones para la modalidad de educación a distancia, la creación de materiales educativos digitales e interactivos, la gestión de aulas virtuales, iconográficas y metafóricas y la dirección de tutorías y seguimiento estudiantil. Ha coordinado y dictado cursos y diplomaturas para instituciones nacionales y para la Escuela Virtual CAVILA. Es Profesora Adjunta concursada con Dedicación Exclusiva e Investigadora del Instituto de Investigación y Transferencia de Tecnología (ITT-CIC). ITT-UNNOBA. tamara.ahmad@itt.unnoba.edu.ar

¹⁸ Aspirante al Doctorado en Historia y Teoría de las Artes, Tesista de la Maestría en Patrimonio Artístico y Cultura en Sudamérica Colonial y Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social con orientación en Comunicación y Procesos Educativos (UBA). Asimismo, es Profesora en Música con orientación en Canto Lírico-Camarístico (Conservatorio de Chivilcoy) y Técnica en Canto (Conservatorio de Junín). Es Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA), Diseño de Contenidos Educativos Digitales (UNNOBA), Evaluación Educativa (UFASTA) y Educación y Medios (UFASTA). Es Especialista Superior en el Ejercicio de la Docencia en Niveles Medio y Superior (UNSE) y posee una Actualización Académica en ABP (UFASTA). Trabaja como Docente contratada, Ayudante Diplomada con Dedicación Simple, Investigadora en Formación (UNNOBA) y Docente Provisional en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). natalia.sinde@itt.unnoba.edu.ar

25.824 del 19 de noviembre de 2003. Sus orígenes se remontan a la organización del Centro Universitario Regional Junín (CURJ) y el Centro Regional Universitario Pergamino (CRUP), que desarrollaron actividades de educación superior universitaria a partir de 1990 y 1991 respectivamente. Hacia 2005 ya contaba con una oferta académica propia y en 2007 se eligieron los representantes a la Asamblea Universitaria y al Consejo Superior, junto al primer Rector. A fines del año 2008 se inició la organización de las Escuelas, normalizadas en 2010.

Como Universidad Pública del siglo XXI, UNNOBA se plantea como misión atesorar, crear y transferir conocimientos, cultura y tecnología en forma democrática, garantizando, a quienes estén dispuestas a realizar el esfuerzo de estudiar, los medios necesarios para lograrlo. Con sede en las ciudades de Junín y Pergamino, promueve una amplia oferta educativa vinculada al desarrollo socio productivo de la región. En la actualidad, ofrece 23 carreras de grado en las áreas de Alimentos, Agronomía, Genética, Informática, Ingeniería, Diseño, Económicas, Jurídicas y Salud. Estas se dictan en la Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales, la Escuela de Tecnología, la Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas y el Instituto Académico de Desarrollo Humano. A través del Instituto de Posgrado se complementa la propuesta, ofreciendo cursos, diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados que pretenden fortalecer la formación de calidad de recursos humanos de todo el país. Su Escuela Secundaria, denominada Presidente Domingo Faustino Sarmiento, se basa en una perspectiva integral que trabaja distintas competencias del ser, el saber y el hacer. Finalmente, desde 2015 la Universidad ha puesto en marcha un Plan de Territorialización, a través del cual ofrece actividades académicas y de extensión en numerosas localidades de la región noroeste de la provincia de Buenos Aires.

2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

El modelo educativo de la UNNOBA tiene origen en un proyecto institucional enriquecido por los desafíos en las instancias de evaluación y acreditación nacional e internacional. Para su diseño se ha considerado la innovación educativa y los nuevos enfoques metodológicos y tecnológicos, asumiendo como fundamento central la mejora de la calidad, la flexibilidad, el emprendedurismo, la innovación, la inserción social en igualdad de oportunidades, la creación y la transmisión del conocimiento en el marco de las necesidades de la región y el país. Servir a la sociedad, como significado social de la producción de conocimiento, es uno de sus objetivos centrales junto a la participación en la solución de los principales problemas locales, regionales, nacionales y universales. Su modelo educativo promueve la formación de una ciudadanía responsable y comprometida, asegurando la integralidad en el marco de una cultura democrática, la preservación del medio ambiente, el desarrollo sustentable del país y la región y la adquisición de conocimientos y competencias en áreas profesionales específicas.

En este contexto, el currículum, basado en la misión de la Universidad y en las nuevas tendencias educativas, pretende ser innovador e integrar docencia, investigación, extensión de servicios y transferencia cuales núcleos esenciales de su construcción. Puntualmente, la investigación se orienta a producir nuevos conocimientos y la extensión se integra a la formación estudiantil, a través de sus programas y del voluntariado universitario de docentes y estudiantes. Por su parte, la transferencia produce servicios de asistencia técnica, consultoría y transmisión al sector productivo y a la comunidad en general. Investigación, docencia, extensión y transferencia se interrelacionan en calidad y pertinencia creando un clima de libertad, igualdad de género, democracia, justicia y solidaridad.

Como consecuencia, el modelo educativo de la UNNOBA se traduce en una oferta académica con pertinencia regional, anclaje concreto en el territorio y orientación internacional de su currículum para su realización en un contexto multicultural. Como mediadores, las y los docentes tienen como misión potenciar las capacidades del estudiantado y evaluar las competencias adquiridas. A través del proceso de enseñanza

se forman profesionales para el mercado de trabajo y científicos para la producción y transmisión del conocimiento científico. Para contribuir con el desarrollo tecnológico, cultural y científico, se cuenta con tecnologías digitales emergentes y metodologías didácticas y pedagógicas en pos de la construcción del conocimiento. Por ello, este modelo requiere de la actualización continua de los contenidos en los programas académicos y de planes de estudio flexibles que proporcionan al estudiantado nuevas herramientas de aprendizaje y le permita adaptarse a los cambios, influyendo en su perfil de egreso redefinido periódicamente. Los programas académicos diseñados bajo las distintas modalidades educativas deben garantizar condiciones equivalentes de calidad; el modelo es único e independiente de la modalidad de dictado de las propuestas.

De acuerdo a la normativa vigente, Resolución del Ministerio de Educación de la República Argentina N° 2641/17, las carreras presenciales de instituciones universitarias cuyo Sistema Institucional de Educación a Distancia esté validado, pueden incluir en su modalidad de dictado un porcentaje inferior al 50% de horas a distancia sobre la carga horaria total de cursos previstos en el plan de estudios. Asimismo, los programas analíticos de los espacios curriculares (asignaturas, materias, seminarios, cursos, etc.) que incluyen horas a distancia deben precisar previsiones metodológico-pedagógicas, actividades a realizar en las horas presenciales y virtuales, modo en que se articulan, interacciones previstas docente-estudiante y estudiante-estudiante y mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación.

A nivel institucional, la Resolución del Consejo Superior 1705/2019, que aprueba la creación del SIEDD para UNNOBA, establece los criterios para implementar toda carrera de pregrado, grado o posgrado y cualquier otra propuesta formativa que cumpla las condiciones establecidas en la Resolución N° 2641/2017 del Ministerio de Educación:

“Para que una carrera de pregrado, de grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentaje se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las

horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el 30% y el 50% del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia”.

Cada propuesta educativa y/o formativa con horas a distancia, inclusive dentro de carreras presenciales, deberá seguir los lineamientos dispuestos por el SIEDD. Desde la pandemia, la sociedad ha sufrido cambios y la educación no es la excepción. Como Universidad nos enfrentamos a nuevos desafíos vinculados a modelos educativos emergentes y debimos hacerlo en conjunto con todos los participantes de este proceso. Por ello, junto a la Secretaría Académica, las Unidades Académicas y los Departamentos, el área de Educación Digital organizó jornadas con el área de gestión, el profesorado y el estudiantado para analizar y evaluar escenarios y definir colectivamente el nuevo modelo educativo de la Universidad.

1. Modelo presencial: Docentes y estudiantes coinciden en tiempo y/o espacio. Dentro de las propuestas pedagógicas coexisten actividades sincrónicas sin mediación tecnológica (clases presenciales en aulas físicas dentro de la Institución) y actividades sincrónicas con mediación tecnológica (videoconferencia, aula combinada o híbrida, etcétera) según reglamentación vigente. La plataforma institucional puede ser utilizada como extensión del aula con actividades presenciales, sin necesidad de nota de aprobación.

2. Modelo a distancia: Docentes y estudiantes no necesariamente coinciden en tiempo y/o espacio. Las actividades sincrónicas incluidas en la propuesta deben ser mediadas por Meet, aula combinada o híbrida, entre otros, con carácter de no obligatorias. Se recomienda contar con un respaldo de los encuentros sincrónicos como resúmenes, grabaciones, video o actividades respaldatorias. Debe apoyarse en materiales y actividades asincrónicas obligatorias con incidencia en la nota de aprobación y, eventualmente, actividades optativas/remediales en aula virtual.

3. Modelo híbrido o mixto: con menos del 50% a distancia o con más del 50% a distancia. En ambos casos, el porcentaje de presencialidad se organizará según las características del modelo

presencial puro, y el porcentaje de virtualidad, por el modelo a distancia puro.

4. *Modelo bimodal: una misma propuesta dictada en dos modalidades diferentes.* Las carreras dictadas en dos modalidades son carreras diferentes aun si poseen el mismo plan de estudio.

El uso de la tecnología es transversal a todos los modelos educativos. Además, según las *Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia)*, trabajado en la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) es fundamental:

“...la presentación de esos objetivos y los alcances al interior de las instituciones, en la medida que implican la revisión del «contrato pedagógico». Toda modalidad de enseñanza supone y requiere el establecimiento de un acuerdo implícito por el cual el/la docente y las/os estudiantes conocen y aceptan las reglas que organizan el desarrollo del curso. Es deseable generar o ratificar y comunicar definiciones institucionales que pauten los soportes físicos y virtuales requeridos por cada curso, los requerimientos de planificación anticipando el acceso a materiales, las dinámicas de interacción y comunicación, los márgenes de autonomía que supone la organización del tiempo de estudio, las formas de evaluación, etcétera...” (CIN, 2022: p. 10).

Para la implementación de cada modelo, se tendrá en cuenta el reglamento dispuesto por la Universidad junto a las siguientes consideraciones:

1. *Modelo presencial.* Docentes y estudiantes deberán coincidir en tiempo y/o espacio físico. Las sincrónicas mediadas por tecnología serán tomadas como presenciales y su obligatoriedad se regirá por el Reglamento de Alumnos. Los encuentros sincrónicos mediados por tecnología deberán implementarse con la herramienta institucional para tal fin y tendrán que ajustarse a lo reglamentado por la institución según tipo de propuesta educativa y/o formativa. Serán las Unidades Académicas (UU.AA.) o Áreas responsables las encargadas de verificar que cada docente tome las capacitaciones pertinentes y controlar el buen uso de herramientas. La asistencia docente a actividades académicas se

regirá por la normativa vigente, y la estudiantil, se guiará por el Reglamento de Alumnos. Podrá utilizarse la Plataforma institucional como extensión áulica y las actividades planteadas serán desarrolladas en el aula de forma presencial. La implementación, seguimiento y evaluación de estas propuestas estará a cargo del área responsable sin intervención del área de Educación Digital. Sólo docentes capacitados en el uso del aula combinada/híbrida podrán utilizarla. Para su implementación se definieron los anexos I, III, IV, V y VII.

2. *Modelo a distancia.* Docentes y estudiantes no necesariamente coincidirán en tiempo y/o espacio. Las actividades sincrónicas deberán ser obligatorias con mediación tecnológica. Los encuentros sincrónicos mediados por tecnología deberán implementarse con la herramienta institucional para tal fin y se recomienda contar con un respaldo dentro de la Plataforma institucional. La presentación de propuestas con horas virtuales se registrará por el Anexo II. La utilización de aula virtual en la Plataforma institucional será sustento obligatorio para implementar la propuesta virtual. La propuesta se apoyará en materiales y actividades asincrónicas obligatorias con incidencia en la nota de aprobación y en eventuales actividades optativas/remediales dentro del aula virtual en la Plataforma institucional. La asistencia de docentes a las actividades académicas se registrará por la normativa vigente teniendo en cuenta su participación dentro del aula virtual de la Plataforma institucional. La asistencia estudiantil se registrará por el Reglamento de Alumnos teniendo en cuenta su participación en el aula virtual. La implementación, el seguimiento y la evaluación de este tipo de propuestas estará a cargo del área responsable y del SIEDD. Para poder presentar e implementar propuestas en esta modalidad, el equipo docente deberá acreditar capacitaciones en la modalidad según Anexo VI. Dentro del aula se podrán utilizar todas las tecnologías requeridas por la propuesta pedagógica. Para implementar este modelo se deberán tener en cuenta los anexos I a VII.

3. *Modelo híbrido o mixto.* 3.1 *Modelo presencial híbrido o mixto (menos del 50% a distancia).* Atinente cuando la cantidad de horas presenciales sea mayor al 50% del total. El porcentaje presencial se organizará según las características del modelo presencial puro, y el

porcentaje de virtualidad, por el modelo a distancia puro. *3.2 Modelo a distancia híbrido o mixto (más del 50% a distancia)*. Pertinente cuando la cantidad de horas a distancia sea mayor al 50% del total. El porcentaje a distancia se organizará según las características del modelo a distancia puro, y el porcentaje de presencialidad, por el modelo presencial puro.

4. Modelo bimodal. Aquellas carreras con igual plan de estudio dictadas en modalidades distintas serán carreras diferentes y deberán ajustarse a las recomendaciones y normativas definidas en este documento.

3 CONSIDERACIONES FINALES

A continuación se exponen los contenidos de los anexos que acompañan a la Normativa.

El Anexo I trata la utilización de Plataforma Institucional como herramienta tecnológica. Amplía lo reglamentado por la Resolución 9872/2016, en relación a la utilización de la plataforma como herramienta tecnológica de todos los modelos educativos. Establece que el circuito de solicitud de cursos en la plataforma se reglamenta en la Resolución CS 1705/2019. La plataforma refleja la información cargada en el SIU Guaraní, sistema de gestión académica para el registro de la información y el acceso directo web de forma segura, íntegra y consistente. Cada estudiante/docente en el sistema de gestión académica estará en el curso generado, con lo cual, si es necesario cambiar un dato, dar de alta o de baja docentes o estudiantes, la acción deberá realizarse desde el SIU Guaraní.

Con respecto a los usuarios, podrá ser usuario de la plataforma cada docente de la UNNOBA, estudiante, personal de gestión, no docente y profesional o estudiante externo cuyo acceso esté justificado. Para acceder a la plataforma de la Universidad deberá poseer un nombre de usuario y contraseña personalizados y será su responsabilidad no divulgarlos; en caso de pérdida o robo, deberá comunicarse inmediatamente para su desactivación. Si es preciso modificar, suspender o revocar el nombre de usuario o la contraseña asignada por cuestiones técnicas, se le avisará con antelación de ser posible. Cada

usuario deberá subir una fotografía de su rostro sin elementos que lo distorsionen, pudiendo modificarla, e incluir la descripción de sus antecedentes académicos. Si esta no cumple con dicho criterio, la/el docente responsable del curso o cualquier autoridad deberá informar al área de Educación Digital para tomar las medidas que correspondan al régimen disciplinario regulado por el Estatuto de la Universidad y demás normativas vigentes, pudiendo llegar a dar de baja a dicho usuario sin perjuicio de las acciones que se tomen en función de los daños ocasionados por la publicación. Cualquier usuario podrá informar al área Educación Digital en caso de que sus derechos sean vulnerados por otro usuario para la toma de medidas y la constancia en los legajos. Los usuarios deben hacer un buen uso de la información recibida respetando la confidencialidad de los datos de terceros. Quienes desempeñen actividad docente en la plataforma serán responsables de todo el material al que acceden las/los estudiantes en el curso a su cargo, debiendo informar al área Educación Digital si ocurriesen situaciones conflictivas o inapropiadas ajenas a su voluntad. Los usuarios deberán mantener respeto y tolerancia en las diferentes actividades del proceso académico, siguiendo normas básicas conforme al Reglamento Disciplinario. La Universidad podrá adquirir herramientas tecnológicas que faciliten la identificación estudiantil para evitar situaciones de plagio o fraude en evaluaciones académicas. Tales herramientas constituyen apoyos tecnológicos que permiten condiciones razonables para realizar actividades académicas, pero no aseguran una efectividad total; por este motivo, la decisión final corresponderá al equipo docente. El acceso a la plataforma implica la aceptación plena por parte del usuario de las condiciones que define la Universidad para su uso. Los usuarios tendrán acceso a los espacios de la plataforma siempre que estén matriculados en el Sistema Guaraní, se hayan inscripto en un curso de automatriculación o hayan sido matriculados a demanda del área responsable de su dictado.

Además, en el Anexo I se definen pautas para el resguardo de la información y el almacenamiento, como que los cursos creados en la plataforma estarán disponible al menos durante un año calendario posterior a su dictado y que los usuarios de un curso son responsables de descargar el material mientras se encuentre disponible. Para finalizar, se

reglamentan las acciones sobre derechos de propiedad intelectual que deben respetar los usuarios en cuanto al uso de contenidos propios y ajenos publicados.

El Anexo II brinda pautas para la presentación e implementación de propuestas con carga horaria virtual facilitando una serie de documentos como plantillas que el equipo docente deberá completar siguiendo el circuito de presentación de propuestas, a saber: El equipo docente podrá presentar una propuesta educativa con horas virtuales a su Unidad Académica, Departamento, Secretaría de Extensión o Instituto de Oficios, entre otros. La propuesta debe incluir: nota de elevación (plantilla 1 completa), definición de la propuesta (plantilla 2 completa), cronograma (plantilla 3 completa) y capacitaciones docentes externas a la Universidad -el SIEDD cuenta con informes de las realizadas dentro de la institución- aprobadas por el equipo docente (plantilla 4 completa). Luego de la presentación, el área responsable determina la viabilidad de la propuesta e inicia un expediente denominado “Propuesta de virtualización de x” -x es el nombre de la propuesta (asignatura, curso, carrera, etc.)- y adjunta la información descrita en el punto 1 más el despacho de viabilidad de las áreas intervinientes (plantilla 5 completa). La propuesta es recepcionada por Educación Digital que la analiza y pasa a la Comisión Asesora del SIEDD para su tratamiento. Si la propuesta presenta alguna observación, el expediente es regresado con el despacho al área que lo generó, esperando las correcciones pertinentes y su presentación; si no, el expediente es devuelto con despacho favorable para que sea informado al equipo docente y se inicie su implementación. Todas las áreas del SIEDD pueden colaborar y asesorar en la mejora de la propuesta en caso de que el equipo docente lo requiera y en cualquier instancia del circuito. Dado que la planificación docente es un instrumento dinámico que podrá ser ajustado en el transcurso de su implementación, en caso de que los cambios sean significativos, deberán ser agregados al expediente para su revisión y toma de conocimiento.

El Anexo III define el circuito de generación de aulas virtuales en la Plataforma de Educación Digital sobre software Moodle personalizado para la UNNOBA. Se encuentra alojada por la Institución y se accede con la URL <https://plataformaed.unnoba.edu.ar> mediante

cuenta institucional para docentes, estudiantes y personal administrativo de la Universidad o con cuenta personal (a través de protocolo OAuth) para terceros. La solicitud de espacio en la Plataforma de Educación Digital se realiza a través del Sistema de Convocatoria, mediante la generación del expediente de solicitud, notificación a docentes sobre resolución de derechos de autor, creación/habilitación del aula virtual en la plataforma e informe al área responsable. La solicitud del espacio en la plataforma podrá realizarla cualquier usuario de la Institución con acceso al Sistema de Convocatoria -incluidos docentes y no docentes de la institución- ingresando al formulario de convocatoria a través del sistema institucional. El pedido generará automáticamente un expediente que incluirá los datos del espacio a crear, la lista de docentes a notificar y una copia de la Resolución 1779/19 para enviar a las/los docentes. El expediente se enviará a Mesa de Entradas donde se caratula y se remite a Notificaciones. Este área enviará una copia de la Resolución 1779/19 al mail de cada docente de la solicitud de espacio. Cuando todos los equipos docentes hayan aceptado la notificación, el mismo área remitirá el expediente a Educación Digital. Finalizado el cuatrimestre, Notificaciones mandará al área correspondiente aquellos expedientes con docentes que no aceptaron la notificación. El área Educación Digital recibirá el expediente una vez notificado el equipo docente y procederá a crear y/o habilitar el espacio en la plataforma ubicado dentro de la categoría y subcategoría correspondiente y se matricularán docentes con su rol. Finalmente, se remitirá el expediente a su área o departamento para notificar la generación del aula virtual. La información y matriculación de usuarios sobre los espacios serán tomados desde el sistema SIU-Guaraní a través de los procesos de sincronización desarrollados por la Prosecretaría de TICs. Los cursos serán creados automáticamente por los procesos, pero quedarán ocultos hasta tanto no se cumplan las condiciones para su habilitación: que se haya solicitado un espacio para dicho curso a través del sistema provisto para tal fin y que se hayan notificado sus docentes de términos y condiciones de derechos de autor. La información sobre los espacios para otros cursos (autoguiados, externos a la Universidad, etc.) estará incluida en la solicitud. Para habilitar el espacio, Educación Digital creará el curso, lo ubicará en su categoría y cada docente será matriculado manualmente.

El Anexo IV versa sobre la utilización de aula combinada o híbrida. Provistas por la Prosecretaría de TIC de la UNNOBA, estas son aulas equipadas con tecnología de audio y video que favorecen el intercambio entre estudiantes y docentes en un mismo tiempo y en distintos espacios. La utilización de esta tecnología se implementa bajo el modelo presencial. Cada docente se ubica en el aula combinada o híbrida física y el estudiantado se divide en dos grupos: uno presencial y otro a distancia, ambos interactuando al mismo tiempo. Al utilizar esta tecnología, la planificación debe diseñarse cuidadosamente estableciendo encuentros en aulas presenciales y aulas con tecnología combinada o híbrida y procurando una duración no muy extensa, preferentemente sin clases expositivas, teniendo en cuenta la disponibilidad de conectividad del estudiantado. Asimismo, durante la clase, deberá asegurarse la presencia en el aula física con tecnología combinada o híbrida de al menos una/un docente del equipo capacitada/o en su utilización. En cuanto a la división de grupos en aula combinada o híbrida, es responsabilidad del equipo docente realizarla estableciendo el porcentaje de clases que el estudiantado deberá cumplir de manera presencial. Asimismo, deberán indicar la organización de los grupos que estarán de modo virtual y cuáles de manera presencial, teniendo en cuenta la posible alternancia de los mismos. La organización de grupos y la asistencia al aula combinada o híbrida física seguirá las recomendaciones de la normativa institucional. Si existiese situación justificada que le imposibilite al estudiante participar presencialmente en sede podrá hacerlo de forma remota, con aval docente. Además, se recomienda basarse en el Instructivo de Educación Digital para el buen uso de aulas combinadas o híbridas.

El Anexo V trata sobre la utilización de videoconferencia institucional. Establece la necesidad de que las y los docentes usen sus cuentas UNNOBA para crear salas de videoconferencias en el marco institucional. Su utilización brindará archivos con listado de asistentes al encuentro sincrónico, tiempo de conexión y cuenta asociada, grabación y copia del intercambio de mensajes acontecido durante el encuentro, entre otros. Esto, además de colaborar en la gestión educativa de la clase, tienen como objetivo formalizar el uso del aula mediante su correcta

institucionalización. Las clases con herramientas sincrónicas como Meet serán consideradas clases presenciales mediadas por tecnología; se recomienda:

1. Los encuentros no deben superar los 90 minutos, preferentemente no deben sostenerse en clases expositivas y deben tener en cuenta la disponibilidad de conectividad del estudiantado.
2. La sala virtual sincrónica debe ser creada con cuenta institucional. Puede recurrir al instructivo diseñado por Educación Digital y la ProSecretaría de TIC para asociar y utilizar las cuentas institucionales con las herramientas provistas.
3. Se recomienda utilizar un fondo de pantalla institucional.
4. En la planificación se informarán los encuentros virtuales sincrónicos, dejando explícita en el aula virtual la información del día, hora, duración, enlace de conexión e instructivo de ingreso.
5. La obligatoriedad de la asistencia al encuentro virtual sincrónico dependerá de la modalidad en la que esté enmarcada la propuesta.
6. En el caso de que los encuentros no sean obligatorios, deberá anexarse un respaldo dentro del aula virtual en plataforma institucional: resumen de clase, video de la misma, documento de lectura, actividad ad-hoc, etcétera.

El Anexo VI trata sobre la capacitación del equipo docente. En él, para poder desarrollar el modelo educativo con calidad, se solicita que el equipo docente de área, asignatura y/o curso, posea capacitaciones en el uso de tecnología de aula combinada o híbrida, herramienta de videoconferencias y modalidad virtual o a distancia a aplicar. Se solicita que la/el docente que permanezca en el aula con tecnología combinada o híbrida haya tomado la capacitación en el uso de la misma. El Equipo de Educación Digital proveerá al Departamento de Alumnos un listado actualizado de docentes capacitados. La Educación a Distancia es una opción pedagógica en la que estudiantes, docentes y tutores se vinculan a través de sistemas digitales y de telecomunicaciones con el objetivo de cumplir con un plan de estudios. Puede ser utilizada como único modo de enseñar o combinada con otras modalidades, pero siempre debe ser cuidadosamente planificada. Los materiales a utilizarse deben ser especialmente diseñados o escogidos y el circuito de selección y/o producción debe ser llevado a cabo por un equipo que tenga habilidades tecnológicas y conozca tanto los contenidos como la didáctica. El rol docente debe redefinirse y adquirir competencias propias del facilitador

y del tutor, quien guía y orienta brindando posibilidades de interacción social y construcción colaborativa del conocimiento, pudiendo ofrecer instancias de trabajo individual o grupal e interacción con los materiales (Ahmad, 2020: 37). A modo de síntesis, de forma conjunta, el equipo docente a que dictará propuestas educativas con horas a distancia deberá capacitarse en modalidades educativas y entornos virtuales de enseñanza, materiales didácticos y tecnopedagógicos, seguimiento de estudiantes y rol tutorial y evaluación en modalidades educativas. Educación Digital y la Comisión Asesora del SIEDD definirán una escala de valores para determinar, según las capacitaciones del equipo, las competencias adquiridas y determinar qué tipo de propuesta educativa podrán implementar.

Finalmente, el Anexo VII sobre Organización de aulas virtuales define estos sitios como espacios con las herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología. Las tecnologías no generan automáticamente innovación educativa, sino que deben ser usadas de forma que el estudiantado aprenda haciendo cosas con ellas. En los espacios virtuales, el equipo docente debe promover las relaciones entre profesores y estudiantes, desarrollar estrategias para asesorar y orientar estudiantes y dinámicas de cooperación mediante actividades colaborativas. Asimismo, debe fomentar el trabajo en equipo, la lectura analítica, el pensamiento crítico y la producción de contenidos, así como permitir procesos de retroalimentación. El tiempo que el estudiantado dedica a realizar una actividad tiene que ser contabilizado dentro de las horas totales del curso. Se deben promover ambientes inclusivos mediante el uso de estrategias de mediación pedagógica como el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos. Además, los contenidos deben presentarse en diferentes formatos para ser accesibles, siguiendo las recomendaciones de la Comisión de discapacidad, y deben crearse, utilizarse y comunicarse según la normativa de Derechos y Propiedad Intelectual de la UNNOBA. Para actividades sincrónicas, se utilizará la herramienta de videoconferencias institucionalizada y deberá tenerse en cuenta que su funcionamiento dependerá de la congestión de redes y de la conectividad de cada participante. No tienen que solicitarse actividades a realizar con

software o herramientas específicas, salvo que la Universidad disponga de licencias o sean de uso libre. Los videos educativos deberán durar como mucho 15 minutos, ser subidos a un canal propio y compartidos en su curso dentro de la plataforma. A su vez, cada docente debe ingresar a la plataforma al menos tres veces a la semana para resolver dudas dentro de las 48 hs y brindar retroalimentación sobre avances, actividades y productos generados por el estudiantado, guiándolo en la adquisición de nuevos hábitos y técnicas de estudio dentro de la modalidad, promoviendo la autonomía y el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje y respetando las distintas formas de aprender. Las actividades deben contar con consignas claras y objetivos y contenidos explícitos, contemplando la evaluación continua del estudiantado.

Por último, en el diseño del aula virtual hay que contemplar una sección de bienvenida con un breve texto, imagen, audio o video con un cordial mensaje de recepción y propósito general de la asignatura. Debe incluirse el programa de la propuesta educativa actualizado y aprobado, el cronograma de actividades presentado en el Anexo II - Plantilla III, un documento de información general de la asignatura acorde al Anexo II - Plantilla II , un foro de avisos donde se notificará al estudiantado de lo necesario para el correcto desarrollo del curso, un foro de consultas cual canal de comunicación activo y materiales teóricos y prácticos, actividades y tareas organizados de manera accesible, amigable, intuitiva y ordenada. Se sugiere utilizar secciones e imágenes referenciales, archivos en formato y tamaño definido por Prosecretaría TIC y encuesta de finalización de curso para ajustes de mejoría en próximas ediciones.

4 REFERENCIAS

Poder Ejecutivo Nacional. **Decreto del PEN N° 2.617, Bs. As.:** PEN, Rep. Argentina. 2002.

Poder Legislativo Nacional. **Ley N° 25.824, Bs. As.:** PLN, República Argentina. 2003.

Ministerio de Educación. **Resolución N° 2641/17 del Ministerio de Educación Nacional, Bs. As.:** ME, República Argentina. 2017.

Comisión de Asuntos Académicos. **Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia), 10 de agosto de 2022, Bs. As.: CIN, p. 10. 2022.**

Consejo Superior. **Resolución CS 1705/2019 de creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia y Digital**, Junín: UNNOBA. 2019.

Secretaría Académica. **Modelo Educativo Resolución 2304/22 (Exp. 5857/2022), 22 de diciembre de 2022**, Junín: UNNOBA. 2022. En <https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/Modelo-educativo-RCS-2304-22.pdf>

Normativa General **Resolución 2303/22 (Exp. 5856/2022), Junín: UNNOBA. 22 de diciembre de 2022.** En <https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/Normativa-general-RCS-2303-22.pdf>

SIEDD. **Protocolo de Tutores, Sistema Institucional de Educación a Distancia y Digital & área Educación Digital**, Junín: UNNOBA. 2020. En <https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/protocolo-docente-de-tutores.pdf>

AHMAD, T. *Avatares como tutores virtuales*, Tesis de Maestría **Tecnologías informáticas aplicadas en Educación**, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 2020. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103439>

TIC en la UNNOBA: Prosecretaría TIC (PRO TIC) e Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología (ITT) - UNNOBA

RAMÓN, Hugo Dionisio¹⁹
DI CICCIO, Carlos²⁰
JASZCZYSZYN, Adrián²¹

1. INTRODUÇÃO

La UNNOBA fue creada por el Decreto 2617/2002 PEN (2002) y la creación ratificada por la Ley 25824/2003 (2003). Tiene su sede en la ciudad de Junín, donde se encuentra el asiento de las autoridades centrales y una sede en la ciudad de Pergamino. Está organizada con una estructura de escuelas y departamentos.

La UNNOBA, de acuerdo con la delimitación efectuada en el informe sobre Índice de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires, está ubicada en la Región II, compuesta por 34 partidos y caracterizada principalmente por la riqueza de los suelos y la actividad agrícola y ganadera; la homogeneidad del contexto económico-social y los ejes de desarrollo formados por las rutas nacionales 5, 7 y 8, sobre las que se ubican distintos centros urbanos de importancia.

El proyecto institucional de la UNNOBA (2004) definió las características socioeconómicas y productivas de la región con un perfil

¹⁹ Magister en Automatización de Oficinas (UNLP), Licenciado en Informática y Analista en Sistemas (UNLP). Prosecretario TIC de la UNNOBA. Director del Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología (ITT-CIC-UNNOBA). Profesor Titular ordinario con Dedicación Exclusiva. Investigador sin Director en la de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC). Categoría I (Programa de Incentivos, SPU, Ministerio de Educación de la Nación). E-mail: hugo.ramon@itt.unnoba.edu.ar; hugoramon@unnoba.edu.ar.

²⁰ Licenciado en Sistemas (UNNOBA). Responsable Sistemas Prosecretaría TIC de la UNNOBA. Docente investigador del Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología (ITT-CIC-UNNOBA). Profesor Adjunto ordinario con Dedicación Semi Exclusiva. Categoría IV (Programa de Incentivos, SPU, Ministerio de Educación de la Nación). E-mail: carlos.diccio@itt.unnoba.edu.ar; carlosdiccio@unnoba.edu.ar.

²¹ Especialista en Gestión de la Innovación y la Vinculación Tecnológica (UNNOBA). Ingeniero en Automatización y Control Industrial (UNQ). Responsable de infraestructura Prosecretaría TIC de la UNNOBA. Docente investigador del Instituto de Investigación y Transferencia en Tecnología (ITT-CIC-UNNOBA). Profesor Adjunto interino con Dedicación Semi Exclusiva. Categoría V (Programa de Incentivos, SPU, Ministerio de Educación de la Nación). E-mail: adrian.jaszczyszyn@itt.unnoba.edu.ar; adrianjasz@unnoba.edu.ar

eminentemente agrícola, valorando fuertemente la incidencia de la riqueza regional en el sector primario, pero destacando también las actividades del sector.

Si bien el sector primario muestra un predominio en el ámbito de la agricultura, también otras actividades ocupan un espacio importante: la ganadería bovina, la producción lechera, avícola y porcina, entre otras. Esto viene acompañado de un interesante complejo agroindustrial conformado fundamentalmente por semilleros, molinos harineros, elaboración de alimentos y preparados para animales, elaboración de aceites y grasas vegetales, abono, fertilizantes y plaguicidas. Los frigoríficos así como la elaboración de fiambres, embutidos, y lácteos también conforman este sector industrial.

Se destaca la fabricación de productos metálicos, maquinarias y equipos; seguidos por industrias vinculadas a la elaboración de productos alimenticios y bebidas; la industria de la madera y aserraderos; la fabricación de papel, editoriales e imprentas; la producción textil; el desarrollo de software; la biotecnología y la fabricación de productos químicos y derivados del petróleo.

Durante la última década, la “zona núcleo” de la región pampeana adquirió un rol destacado en el desarrollo y crecimiento económico del país debido a su ubicación geográfica, sus recursos naturales y la capacidad empresarial de sus habitantes, constituyéndose en una zona estratégica del MERCOSUR.

En este escenario, la UNNOBA ha realizado desde su creación, aportes en educación superior, ciencia y tecnología e innovación con la pertinencia adecuada para potenciar un equilibrado desarrollo social, económico y cultural en donde estos aportes tienen soporte en servicios TIC, estas consideraciones están fundamentadas en el informe de la primera autoevaluación definida en la Resolución del Consejo Superior 571/2012 (2012), la Resolución del Consejo Superior 657/2013 (2013) define el plan estratégico (en base resultados de la primera autoevaluación) y este plan, se encuentra autoevaluado según lo definido en la Resolución del Consejo Superior 1750/2019 (2019).

La Prosecretaría de Tecnologías de la Información y

Comunicación (PRO TIC) de la UNNOBA, creada por Resolución Rectoral 3698/2011 (2011) con la misión de: “Fomentar la implementación de tecnologías de la información y comunicación, en todos los ámbitos de la UNNOBA, como así también en la integración con la comunidad de la región, a través de procesos eficientes, seguros, trazables y auditables, tendientes a optimizar la calidad de la información, tanto para la toma de decisiones, como para la mejora continua en la gestión, facilitando de esta manera sus funciones naturales en el área educativa, investigación, transferencia y extensión”.

La PRO TIC depende directamente al Rectorado de la UNNOBA, y dentro de sus misiones y funciones, se encuentra la de colaborar con las autoridades del organismo en la formulación y ejecución de políticas vinculadas a las tecnologías de la información y comunicaciones.

También deberá aportar a la gestión de control sobre los servicios tecnológicos implementados y a implementarse, observando e integrando las tecnologías emergentes, fomentando e incentivando una cultura tecnológica en la comunidad Universitaria.

Entre sus responsabilidades operativas específicas, se encuentra la de supervisar el funcionamiento de los centros de procesamiento de datos (DC) instalados en las Sedes , como aquellas nuevas sedes que en el futuro se integren al ámbito de la UNNOBA; el control, actualización y mantenimiento de los enlaces que interconectan los edificios y demás dependencias de la UNNOBA. Además, debe coordinar los distintos servicios destinados a la comunidad universitaria, como correo electrónico, acceso a Internet en edificios, Intranet, los sistemas provistos por el Consorcio Sistemas de Información Universitaria (SIU), desarrollos propios y contratados, todo esto enmarcado en el concepto de UNNOBA-Digital.

2. Estrategia 2011-2019

La Agenda Digital Argentina (ADA), Decreto 996/2018 PEN (2018), contiene los lineamientos de una estrategia digital a nivel país, que provea el marco de referencia y el contexto sobre el cual avanzar hacia el futuro. Esto generará beneficios concretos al dar señales al sector

privado que permitan alinear las expectativas y reducir la incertidumbre, potenciando la inversión y orientando la formación de los recursos humanos.

De acuerdo a los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, que busca alcanzar un crecimiento económico sostenido, inclusivo, sostenible y de trabajo decente para todos como indica Sanahuja, J. A., & Tezanos Vázquez, S. (2017), en este sentido, la Agenda Digital Argentina propone como alcance:

- La inclusión digital plena de todos sus habitantes.
- El aumento de la productividad y competitividad de su economía.
- Un Estado al servicio de sus ciudadanos.

Esta visión desprende 8 objetivos específicos

1. Promover que los marcos jurídicos permitan aprovechar las oportunidades digitales, contemplando tratamiento adecuado de la información.
2. Facilitar el desarrollo de la infraestructura y accesibilidad que conecte a todos de manera inteligente.
3. Fomentar la alfabetización digital como motor para la inclusión.
4. Desarrollar un Gobierno eficiente y eficaz, orientado al ciudadano, con valores de apertura y transparencia.
5. Fomentar la educación digital para favorecer la empleabilidad de los ciudadanos en el futuro.
6. Potenciar el crecimiento económico del país mediante el desarrollo digital, a través de un salto cuantitativo y cualitativo en la productividad y competitividad.
7. Desarrollar capacidades en ciberseguridad para generar confianza en los entornos digitales.
8. Fomentar el protagonismo internacional de Argentina en el proceso de transformación digital con el fin de fortalecer la inserción.

Los objetivos planteados en ADA son alcanzables mediante

cinco ejes estratégicos para planificar estrategias: marco normativo, infraestructura, educación e inclusión digital, economía digital y gobierno digital.

La estrategia TIC implementada en UNNOBA durante el período 2011–2019 se dividió en cuatro ejes estratégicos de acuerdo a la misión de UNNOBA consistente con ADA:

- **Gestión:** Potenciar a la gestión mediante el uso de TIC asegurando la calidad de la información en la toma de decisión.
- **Servicios:** Mejorar los procesos (en particular los asociados a las funciones sustantivas) a través de los servicios ofrecidos.
- **Infraestructura Tecnológica:** Potenciar la infraestructura tecnológica para dar soporte a los servicios definidos.
- **Consolidación:** Maduración a través del dimensionamiento adecuado y de la capacitación, junto a la definición de procesos que aseguren resultados de calidad.

2.1 Gestión

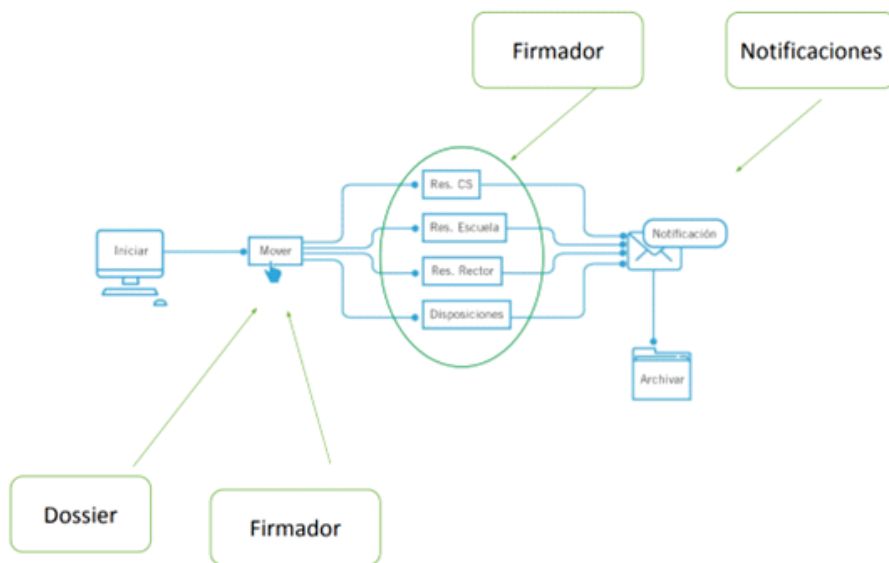
La figura refleja la cantidad de materias en la plataforma (pensando en materiales, cuestionarios, mails, foros), este tipo de tablero permite tomar decisiones en este caso relacionadas al almacenamiento, ancho de banda y otros como la necesidad de capacitación y definición de nuevos servicios.



En el año 2013 tramitado por el EXP. 2545/2013 (2013) la UNNOBA cumple los requisitos de Autoridad de Registro de certificados digitales de la Oficina Nacional de Tecnologías de Información (ONTI) con el objetivo de implementar su uso en la estrategia de e-government en el ámbito de la Universidad:

- Aprobar el uso de la firma digital (con token) que la Universidad como organismo certificante expida a sus agentes y funcionarios.
- Aprobar el Régimen y Sistema de Notificaciones por Correo Electrónico.

En este sentido la implementación de expediente digital, notificaciones digitales y firma digital, responde a la arquitectura definida en la figura.



En el Expediente 3194/2019 (2019), la UNNOBA es parte como nodo de Blockchain Federal Argentina (BFA) con el objetivo de implementar su uso en la estrategia de e-government en el ámbito de la Universidad (Serale, F., Redl, C., & Munte, A., 2019).

2.2 Servicios

Todos los actores de la UNNOBA tienen cuenta institucional que se utiliza para autenticar en el portal único login.unnoba.edu.ar de accesos a servicios, como muestra la figura.

UNNOBA - Autenticación

Por favor, inicie sesión

Usuario

Contraseña



[¿Olvidó su contraseña?](#)
[Manual de usuario](#)

Iniciar sesión

Cuando un usuario inicia sesión, se le muestran todos los servicios asociados a su rol, en este caso de un docente.

UNNOBA Actualizar información de contacto Cambiar contraseña Salir

Bienvenido Juan

A partir del 01/12/2019 el acceso a las redes Wi-Fi será con la cuenta institucional.
(Leer instructivo)

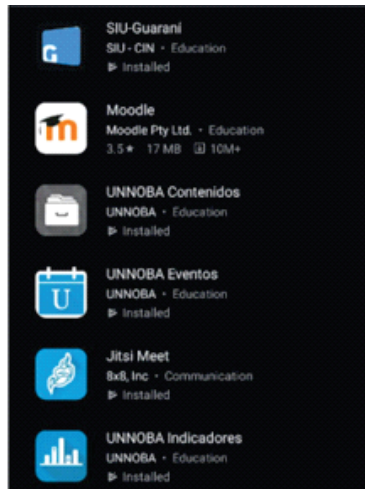
Haga click en el servicio que quiere acceder. Sábado, 2/5 18:05

 Autoperación	 Carga de programas docentes	 Carga de programas docentes- Administración	 COLAG - Surto de trabajo
 Declaración Jurada Docente	 Guarini 360	 Meet	 Meet Finances
 OwnCloud	 PlataformaED	 PlataformaED Finances	 Repositorio
			

Esta centralidad de gestión usuario/servicios permite al área de Recursos Humanos plasticidad en la asignación de servicios a los actores, y administrar la escala en la entrega y acceso a servicios.

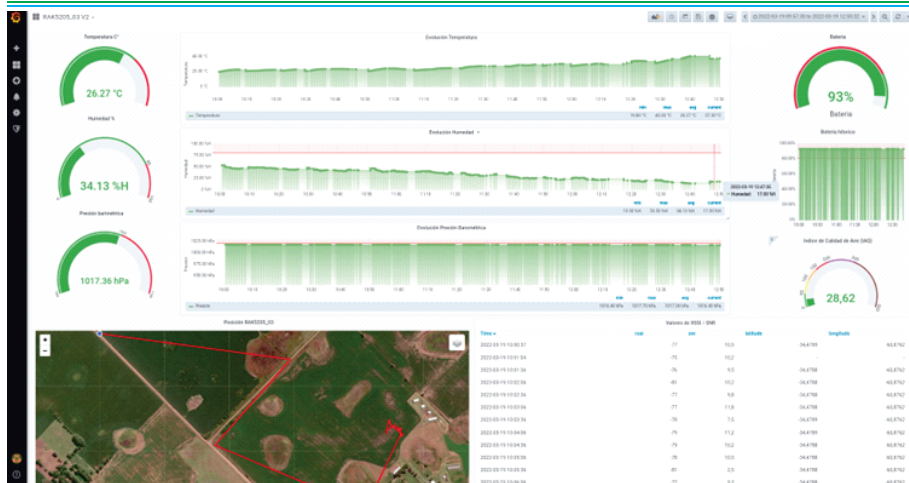
Los servicios de m-Government evolucionan en tres dimensiones: transformar los servicios de e Government directamente a la plataforma móvil, proporcionar acceso a las tecnologías y por último

las aplicaciones móviles para los trabajadores y ciudadanos (en este caso alumnos, docentes). La estrategia actual corresponde al eje de transferir los servicios. En este sentido se está trabajando en el primer eje, en desarrollos multiplataforma, se puede ver que desarrollos propios y de terceros integrados.



La implementación de una infraestructura para Internet de las Cosas (IoT) con tecnología LoRa (Long Range) que se utiliza para transmitir datos a largas distancias con un bajo consumo de energía, dentro de un infraestructura de red LoRaWAN (Long Range Wide Area Network) es una buena opción para aplicaciones que requieren una larga duración de la batería y una baja tasa de transferencia de datos.

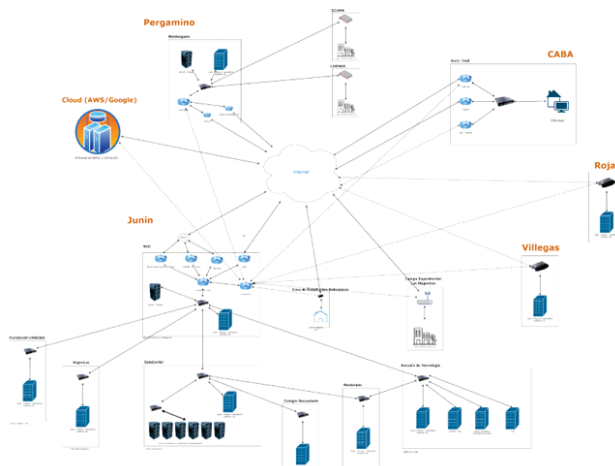
Sienta los cimientos de la tecnología LoRaWAN en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, donde, como se ha dicho se centra el sector agropecuario y donde IoT está cambiando el futuro de la agricultura mundial a través de la agricultura inteligente o de precisión, al conectar la tecnología LoRa con arquitectura de red LoRaWAN en la agricultura tradicional, mejorando así el manejo, comprensión y control de los lotes productivos (Valdez Naval, 2018). Ésta tecnología puede cumplir con varias expectativas con fuerte rol en la investigación, con la oportunidad de interacción entre las distintas áreas dentro y fuera de la institución y abre un abanico interesante en el desarrollo de nuevas investigaciones, en la figura se observan sensores en ubicación rural y su monitoreo.



2.3 Infraestructura Tecnológica

Se ha impulsado la interconexión de los distintos edificios de la Universidad en sede Junín dentro del anillo de fibra óptica de la Universidad, para una conexión redundante y de calidad entre edificios.

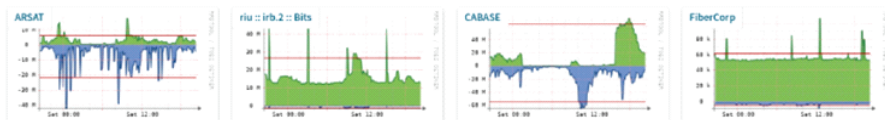
En 2017, se tendió fibra óptica entre el edificio Principal Montegudo y el Centro de Bioinvestigaciones (CeBio) - Edificio de la Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales (ECANA) de sede Pergamino, logrando una mejora considerable en la interconexión en los laboratorios de investigación. La figura muestra la red de la UNNOBA que soporta la estrategia digital 2011-2019.



Lo que ha implicado que a los largo de estos últimos año, se ha incrementado la cantidad de proveedores como, Empresa Argentina de Servicios Satelitales (ArSAT), Cámara Argentina de Internet (CABASE), Asociación de Redes de Interconexión Universitaria (ARIU), FiberCorp, FiberTel, ACERCA, Movistar, LinkUp, CelPinf, Cooperativa Eléctrica de General Viamonte LTDA, que brindan los servicios de telecomunicaciones que se detallan.

Proveedor	Junín	Pergamino	CABA	Rojas	Viamonte
ArSAT	80 Mb				
CABASE	120 Mb	120 Mb			
ARIU	350 Mb				
FiberCorp	20 Mb	200 Mb	200 Mb		
FiberTel	10 Mb		1 Gb		
ACERCA	40 Mb				
LinkUP	30 Mb			10 Mb	
CelPinf		80 Mb			
Movistar		20 Mb	2 Mb		
Cooperativa Eléctrica de General Viamonte LTDA.					10Mb

Junto con Virtual Private Networks (VPN) y el Multiprotocol Label Switching (MPLS) entre sedes para el manejo de comunicaciones de voz y datos, permiten que los edificios de todas las sedes se puedan ver como una Local Area Network (LAN). La figura muestra el monitoreo de los mismos.





Desde marzo de 2015 en Junín y desde noviembre del mismo año en Pergamino, la Universidad forma parte de la Red Nacional de Puntos Regionales de Interconexión de Internet (IXP) de CABASE que junto con otros participantes de la región: operadores, proveedores de acceso, organismos de gobierno, se produce el intercambio de tráfico entre las redes de diversas entidades. La Universidad en sede Junín aloja el caché de distintos proveedores de contenidos, como, por ejemplo: Netflix, Google. Esto trae como beneficios:

- Menores costos de interconexión
- Mejor calidad de servicio y de acceso a los contenidos populares

Los datos constituyen en la actualidad un activo muy importante para cualquier entidad, la estrategia para su correcto almacenamiento con criterios de seguridad, alta disponibilidad, eficacia, eficiencia y escalabilidad, con la adquisición de servidores (para almacenamiento y procesamiento), se amplía la robustez y capacidad de nodos para mejorar el rendimiento del cluster de CEPH File System, sistema de archivos distribuido libre (Ceph Foundation, 2020), diseñado para los criterios mencionados anteriormente, disponible libremente y ejecuta sobre hardware no propietario.

La Universidad cuenta con un sistema de comunicación por Telefonía Internet Protocolo (IP) entre las diferentes sedes y edificios, debido a la arquitectura de la red.

El uso de Telefonía IP permite el desarrollo de las actividades agilizando los procesos de las funciones sustantivas y la gestión. El plan de discado único además habilita la posibilidad de comunicar personas

independientemente del lugar donde se encuentren trabajando (incluso haciendo teletrabajo). El uso de la Telefonía IP permitirá comunicar a docentes e investigadores con sus pares de otras Universidades. La convergencia de voz y datos tuvo impacto en:

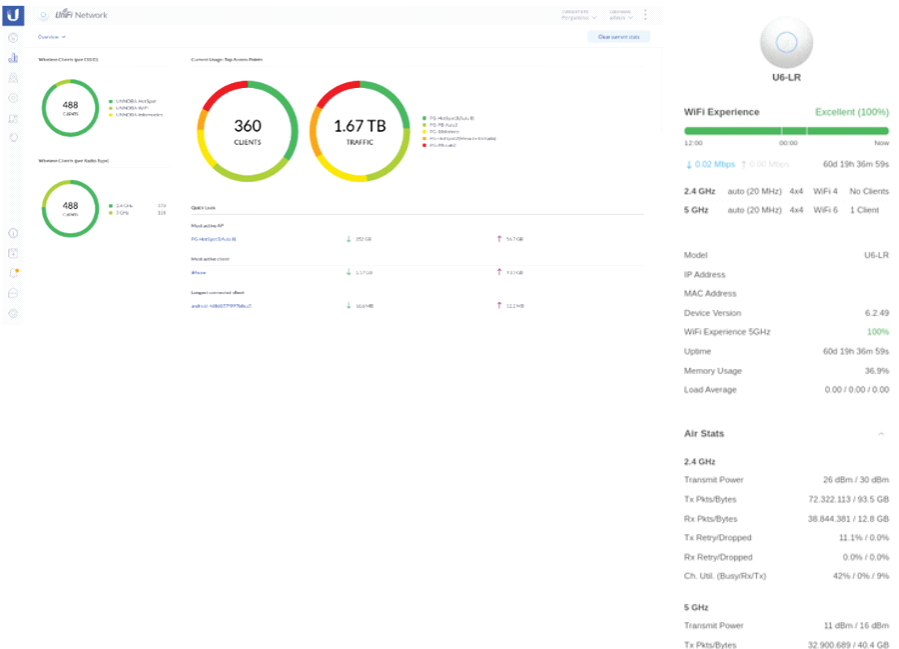
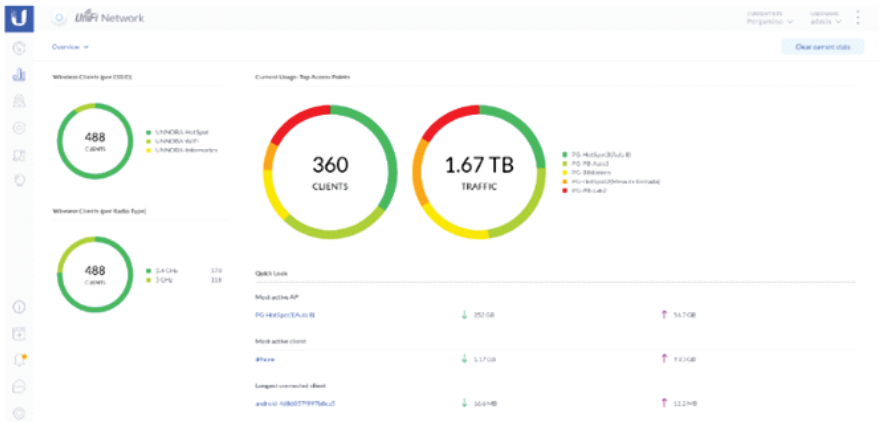
- Reducción de costos de comunicación telefónica.
- Posibilidad de llamadas a teléfonos celulares sin costos adicionales por el uso de la flota institucional.
- Aceleración de procesos permitiendo comunicación por voz (o video) de forma instantánea.
- Reducción en la congestión de llamadas entrantes y salientes.
- Ubicuidad de áreas y/o personas con un plan de discado institucional.
- Crecimiento de plataforma de comunicaciones sin límite tecnológico o económico (solución escalable).
- Comunicación con docentes e investigadores de otras universidades de forma transparente.
- Posibilidad de conectar el servicio a otros sistemas (videoconferencia, bases de datos, etc.)

Desde mediados del 2012, con el despliegue de una implementación de un Wireless Lan Controller, se administran en forma centralizada todos los puntos de acceso inalámbrico, de manera que los servicios sean ubicuos.

Se cuenta con más de 190 puntos, ubicados en los distintos edificios de cada sede de la Universidad, donde se conectan más de 1800 dispositivos inalámbricos diarios, con disponibilidad de acceso a education roaming (EDUROAM), que permite a cualquier usuario de redes académicas y de investigación que participan en esta iniciativa Internacional, proporcionarle acceso a internet facilitando su movilidad, autenticándose con la cuenta institucional de la organización a la cual pertenece. A su vez, también, para el acceso a las redes administrativas y de uso de los alumnos de la Universidad, poseen una autenticación y autorización con sus cuentas institucionales.

La incorporación de puntos de accesos inalámbricos con tecnología AC (2.4/5.8) conocida como WiFi 5 o WiFi Gigabit, y un par de adquisiciones bajo el estándar 802.11ax conocida como WiFi 6, se ve reflejado en una mejora en la comunicación con equipos modernos y en la cantidad de usuarios concurrentes.

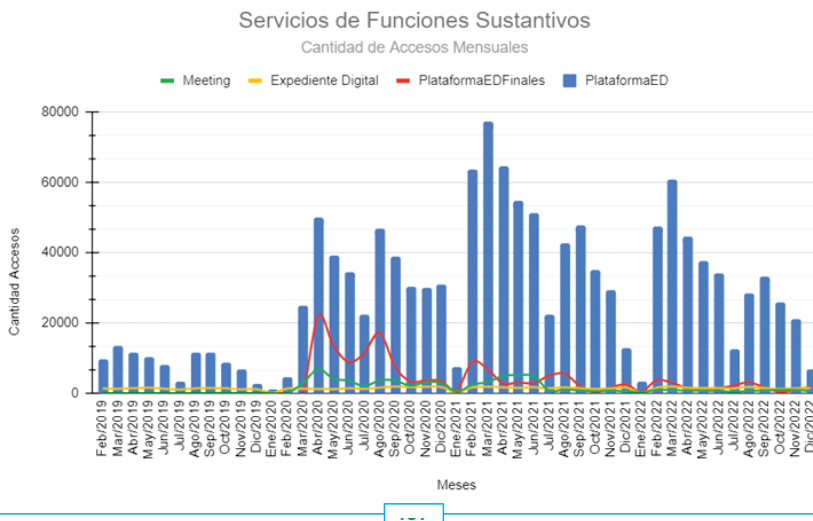
Esta infraestructura y el acceso a wifi mediante cuentas institucionales para el acceso uniforme a servicios permitirá definir en el futuro servicios ubicuos.



3. Estrategia 2020 - actualidad

Ninguna de las Estrategias Digitales predijo el escenario pandémico 2020, si bien los organismos que adoptaron algún tipo de las estrategias planteadas, pudieron continuar con su funciones sustantivas, no se previó la situación disruptiva que la pandemia provocó. La figura muestra el incremento de uso de los servicios de educación digital (función sustantiva) y administrativa (expediente digital) pre y post pandemia, este tipo de tablero permite tomar decisiones en este caso relacionado al almacenamiento, ancho de banda y no técnicos como la necesidad de capacitación y definición de nuevos servicios, pero marca que la estrategia digital seguida por UNNOBA durante 2011-2019, permitió pasar la pandemia COVID-19, sin ver afectada sus funciones sustantivas.

En particular se destaca que la función académica (meeting, plataformaed, plataformaedfinales) tuvo solo impacto relacionada a la escala del uso de los servicios digitales, y la función administrativa (dossier), no tuvo ningún impacto, teniendo en cuenta que los títulos (324 expedientes en 2019, 309 expedientes durante 2020 y 355 expedientes durante 2021) y la preinscripción (1951 expedientes para preinscripción 2021 y 1970 expedientes para preinscripción 2021) se realizó vía expediente digital utilizando el servicios de Mesa de Entrada Virtual (MEV), servicio que entró en producción a mediados del 2020. El año 2022 muestra la tendencia, pero reduciendo mínimamente la escala.,



Esto indica que la estrategia 2011-2019 sirve como base para seguir anticipando lo planteado en las estrategias de transformación digital, tan comentadas en estos momentos. En Alnasar, (2018) describe el caso de estudio The Local Digital Coalition (LDC) definido para UK como “un mecanismo de punto único para coordinar la transformación digital a escala nacional que garantice la comunicación y la colaboración”, y ha definido seis principios para describir su enfoque relacionado con la alineación de objetivos TIC y la organización, esto define un eje adicional al objetivo servicios planteado anteriormente, dado que el desarrollo de servicios para e-government, no son solo una versión digitalizada de un servicio, sino que se requiere una planificación y un desarrollo sistemático en función del usuario. En nuestro servicio de infraestructura, utilizamos herramientas como OpenStack, Docker y Kubernetes para ofrecer una nube escalable, segura y flexible (Dinh, H. T., Lee, C., Niyato, D., & Wang, P., 2011). Con estas tecnologías, nuestros clientes pueden gestionar y administrar su infraestructura de manera eficiente y personalizada, adaptándose a las necesidades de su negocio y garantizando la disponibilidad y seguridad de sus aplicaciones en todo momento.

4. Consideraciones finales

La era de la singularidad, convergencia tecnológica o como se la llame, (Brunert, J., 2014; Rosés, J., 2020; Witt, F., 2008) sucederá después del 2030 y dado el impulso de adaptación y adopción tecnológica en todos los aspectos de la vida debido a la pandemia podemos preguntarnos: ¿Qué deberíamos hacer como Universidad para preparar las funciones sustantivas (académica, extensión e investigación) para algo que inicialmente va a ser más fuerte y disruptivo que la pandemia?

Si bien no hay una respuesta clara, las líneas de I+D+i sobre las que trabajar estarán relacionadas a:

- Evaluación del uso de la tecnología: usando modelos adaptados a la nueva realidad que permitan medir el impacto real en las funciones (en particular en las sustantivas de una Universidad Pública).

- La utilización de escenarios para requerimientos de investigación y entrenamiento en un ambiente digital (público o privado), de manera de identificar tendencias en TIC para diferentes dominios o industrias.
- Los sistemas ciberfísicos (CPS) que se enfocan en interdependencias e integración entre el ciberespacio y el mundo físico. Está compuesto de elementos físicos, de control, de comunicación y de cálculo altamente integrados y pueden ser distribuidos geográficamente. Los CPS son de interés en la academia, la industria y el gobierno.
- La adición de los contratos inteligentes (smart contracts) a blockchain facilita la automatización de procesos a través del establecimiento de reglas que se ejecutarán sin la necesidad de intermediarios, si se cumplen ciertos requisitos preestablecidos, plantea al sector público, cuyas instituciones están acostumbradas a operar en las antítesis de esta lógica. En la actualidad muchas instituciones están comenzando a explorar la tecnología blockchain para proveer mejores y más transparentes servicios.
- Actualmente existen múltiples modelos y protocolos para la identificación de usuarios. Desde el clásico modelo centralizado en donde se validan las credenciales que presenta el usuario, pasando por modelos más modernos como los de identidad provista por terceros, en el cual hay entidades que funcionan como “proveedoras de servicios” que confían en otras llamadas “Proveedoras de Identidad”, como OpenID, OAtuh o SAML. En estos modelos el usuario no es el dueño de sus datos identificatorios, ya que no posee el control total de estos y depende de la entidad que resguarda y valida sus credenciales. El modelo de Identidad Auto Soberana, propone que el usuario es el que tiene la gobernanza de su identidad digital y es el que almacena y administra sus credenciales en repositorios personales, llamados billeteras virtuales, de manera segura y confiable. La Identidad Auto Soberana propone la soberanía del usuario no en la emisión de las credenciales de identidad, sino en su administración y presentación.

Si bien la pregunta inicial a este apartado es válida, ya podemos considerar que “...algo que inicialmente va a ser más fuerte y disruptivo que la pandemia ...”, tiene validez y realidad, debido a los avances de la inteligencia artificial (IA), en particular chatGPT y herramientas similares en la forma de especificar, programar y consumir software, pero esto es para otro capítulo.

5. Referencias

Brunert, J. (2014). **Al fin y al cabo, ¿qué es la Singularidad y cuándo llegará?** - BBC News Mundo. Retrieved 23 November 2018, from https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/10/141003_singularidad_finde_dv

Rosés, J. (2020). **Singularidad, un cuento de Nochebuena**. Retrieved 23 November 2020, from <https://collateralbits.net/singularidad-un-cuento-de-nochebuena/#:~:text=La%20singularidad%20tecnol%C3%B3gica%20describe%20el,a%20ese%20momento%20inquietante%3A%202045>.

Witt, F. (2008). **Singularidad tecnológica y transhumanismo: cuando la ciencia se encuentra con la ficción**. Córdoba, España. Recuperado de https://www.academia.edu/5264382/SINGULARIDAD_TECNOLÓGICA_Y_TRANSHUMANISMO_CUANDO_LA_CIENCIA_SE_ENCUENTRE_CON_LA_FICCIÓN.

Alnasar, L. H. (2018). **Achieving business and IT alignment in digital service redesign: a study of UK e-government** (Doctoral dissertation, Oxford Brookes University).

Ceph Foundation (2020). **Ceph Official Documentation**. Retrieved 10 March 2020, from <https://docs.ceph.com>

(Dinh, H. T., Lee, C., Niyato, D., & Wang, P., 2011). **A survey of mobile cloud computing: architecture, applications, and approaches**. Retrieved 11 October 2011, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/wcm.1203>.

Decreto 2617/2002 PEN (2002). **Educación Superior**. CRÉASE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NOROESTE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Decreto 996/2018 PEN (2018). **Agenda Digital Argentina**. Retrieved 17 abril 2023, from <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=316036>

EXP. **2545/2013 (2013)**. Implementación de una Autoridad de Registro para firma digital en la UNNOBA.

Expediente **3194/2019 (2019)**. Parte de BFA argentina

Ley 25824/2003 (2003). Educación Superior. UNIVERSIDAD NACIONAL D/NOROESTE DE LA PROV. BS. AS. Publicada en el Boletín Oficial del 09-dic-2003. Número: 30293 (p. 2)

UNNOBA (2004). **Retrieved 17 Abril 2023**, from <https://www.unnoba.edu.ar/Insitucional/>

Resolución del Consejo Superior 571/2012 (2012). **Aprobar el Informe Final de la Autoevaluación Institucional** Período 2002-2012 de la UNNOBA. Tramitada por EXP. 478/2012.

Resolución del Consejo Superior 657/2013 (2013). **Aprobar el Plan Estratégico Institucional 2013- 2019 de la UNNOBA**. Tramitada por EXP. 883/2013.

Resolución del Consejo Superior 1750/2019 (2019). **Aprobar el Proyecto del segundo proceso de Autoevaluación Institucional de la UNNOBA**. Tramitada por EXP. 2562/2019.

Resolución Rectoral 3698/2011 (2011). **Disponer la creación de la Prosecretaría de Tecnología de la Información y la Comunicación de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires**

Sanahuja, J. A., & Tezanos Vázquez, S. (2017). “**Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible**”, *Política y Sociedad*, 54(2), pp.533-555.

Serale, F., Redl, C., & Munte, A. (2019). **Blockchain en la administración pública: ¿Mucho ruido y pocos bloques?** Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001951->

Valdez Naval, G. (2018). **Agricultura de precisión, más que una herramienta: una manera de pensar**. Retrieved 17 Abril 2023, from <https://inta.gob.ar/documentos/agricultura-de-precision-mas-que-una-herramienta-una-manera-de-pensar%E2%80%A6>

6. Acrónimos

ADA	Agenda Digital Argentina
ARIU	Asociación de Redes de Interconexión Universitaria
ARSAT	Empresa Argentina de Soluciones Satelitales
BFA	Blockchain Federal Argentina
CABASE	Cámara Argentina de Internet
CeBio	Centro de Bioinvestigaciones
CPS	Sistemas Ciber Físicos (Cyber -Physical System)
DC	Centro de Procesamiento de Datos (Data Center)
ECANA	Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales
EDUROAM	Educación Itinerante (EDUcation ROAMing)
IA	Inteligencia Artificial (Artificial Intelligence)
IoT	Internet de las Cosas (Internet Of Things)
IP	Protocolo de Internet (Internet Protocol)
IPX	Puntos Regionales de Interconexión de Internet (Internet Exchanges Points)
LAN	Red de Área Local (Local Area Network)
LDC	Local Digital Coalition
LoRa	Rango Largo (LOng RAnge)
LoRaWAN	Red de área amplia de largo alcance (LOng RAnge Wide Area Network)
MEV	Mesa de Entrada Virtual
MPLS	Multiprotocolo de Conmutación de Etiquetas (Multiprotocol Label Switching)
OAuth	Open Authorization
ONTI	Oficina Nacional de Tecnologías de Información
PRO TIC	Prosecretaría de Tecnologías de la Información y Comunicación
SAML	Security Assertion Markup Language
SIU	Sistemas de Información Universitaria
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNNOBA	Universidad Nacional del Nor oeste de la Pcia. de Buenos Aires
VPN	Red Privada Virtual (Virtual Private Networks)

PANDEMIA, ¿UNA EXPERIENCIA DE IMPACTO NEGATIVO O UNA OPORTUNIDAD?

*LÁZZARO, María Mónica*²²
*LUHACES, Naian*²³
*GIMENEZ, Susana Graciela*²⁴

INTRODUCCIÓN

En el mes de marzo de 2020, como toda la universidad, las autoras, docentes del Departamento de Humanidades afectadas al dictado de asignaturas de las carreras de Enfermería Universitaria y Licenciatura en Enfermería, se disponían a hacer frente a un nuevo comienzo de clases. Se ponía en marcha un nuevo ciclo lectivo, con clases semanales y presenciales, con una programación de las actividades áulicas teórico-prácticas distribuidas siguiendo las funciones, tareas y responsabilidades de cada una de acuerdo la organización de los equipos docentes de los que formaban parte. La articulación de las tareas con las y los estudiantes, contaba con la apoyatura en la Plataforma ED que oficiaba como lugar de encuentro remoto, como medio de comunicación para todas y todos, de realización de tareas no presenciales o asincrónicas y de puesta a disposición de las y los estudiantes de material bibliográfico. Había transcurrido la primera semana de actividades cuando las primeras e impactantes consecuencias de la pandemia, en un contexto altamente amenazante e incierto y ante la declaración de Pandemia por parte de la OMS, el Estado Nacional decretó la cuarentena. Terminaba abruptamente la mencionada presencialidad. Rápidamente se tomó cuenta que la situación lejos de revertirse, amenazaba con prolongarse y por bastante tiempo. Lo que siguió, es historia conocida en cuanto a la cronología de los acontecimientos que involucraron a toda la humanidad. Sirvan estos

²² Directora del Instituto Académico de Recursos Humanos (Unnoba). Profesora Titular del Área de Enfermería Clínica. Investigadora - mlazzaro@unnoba.edu.ar

²³ Coordinadora del Laboratorio de Simulación Clínica en Enfermería (Unnoba). Auxiliar Docente del Área de Enfermería Clínica. Investigadora - nluhaces@unnoba.edu.ar

²⁴ Secretaria Académica del Instituto Académico de Desarrollo Humano (Unnoba). Profesora Asociada a cargo del Área de Sociología del Departamento de Humanidades. Investigadora - ggimenez@unnoba.edu.ar

párrafos de marco a la puesta en común de la experiencia de las autoras, que será su aporte a este trabajo.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

La pandemia es más que una crisis de salud; es una crisis económica, una crisis humanitaria, una crisis de seguridad y una crisis de derechos humanos, que ha afectado a las personas, las familias y las sociedades. La crisis ha puesto de relieve las fragilidades dentro de las naciones y entre ellas. Para salir de esta crisis será necesario un enfoque que abarque a toda la sociedad, todos los gobiernos y todo el mundo, impulsado por la compasión y la solidaridad (Naciones Unidas, 2020) [1].

Según Reimers y Marmolejo (2020) a fines de marzo de 2020, luego que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara la infección por la COVID-19 una pandemia, la mayoría de las escuelas y universidades de todo el mundo suspendieron las clases presenciales adoptando modalidades alternativas, incluido el aprendizaje en línea y el uso de la radio, la televisión, las aplicaciones móviles y los materiales impresos. [2].

Reimers y Schleicher (2020) afirman que los primeros estudios realizados durante la pandemia mostraron que las modalidades educativas alternativas en línea no eran efectivas para crear oportunidades de aprendizaje comparables a las proporcionadas por la instrucción presencial en las aulas, los estudios reportaron también que estos métodos no llegaban a todos los estudiantes con los mismos niveles de efectividad. [3].

Reimers y Marmolejo (2020) citan en su libro un estudio sobre la respuesta educativa al Covid-19 realizado entre septiembre y diciembre de 2020 en Bangladesh, Belice, Costa Rica, Guatemala, Kenia, México, Sudáfrica, Emiratos Árabes Unidos y Estados Unidos (2021), que concluyó lo siguiente: [...] estos arreglos alternativos produjeron pérdidas en el acceso a la educación, en el acceso constante y en el compromiso con el aprendizaje que resultaron en una instrucción de calidad limitada y una duración más corta que la instrucción presencial

regular, y cómo los arreglos de aprendizaje remoto ideados de esta manera limitaron las oportunidades para el desarrollo socioemocional (Reimers, Amaechi, Banerji y Wang, 2021: 18). [2].

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es el mayor organismo de cooperación multilateral entre países iberoamericanos, integrado por analistas de 19 países de la región, ha puesto a disposición los resultados de sus análisis en lo que respecta a educación, un año después de la pandemia de la COVID-19. En dicho documento concluye que la desigualdad educativa en Iberoamérica ha producido una notable pérdida de aprendizajes por parte de las y los estudiantes, e insta a las instituciones educativas a seguir produciendo conocimiento en torno a conocer los efectos de las medidas adoptadas sobre los procesos enseñanza aprendizaje para hacer frente a la pandemia contra la COVID- 19. [4].

Según la UNESCO (2020), el cierre de centros educativos durante la primera fase de la epidemia como parte de las acciones para contener la propagación del virus tuvo a más de 165 millones de estudiantes de 25 países de la región, entre ellos Argentina, sin asistir a los centros de enseñanza, desde preescolar hasta la educación terciaria. [5].

Los compiladores y coordinadores Fernando M. Reimers y Francisco Marmolejo (2021) afirman que, en medio de la crisis creada por la pandemia, las universidades han dado un paso al frente para servir a la sociedad con respecto a un campo impactado de forma singular: la educación, y no sólo la educación dentro de la universidad, sino en los niveles previos, desde primaria hasta media superior. [6]. El sistema educativo argentino no es ajeno a la realidad global; su diversidad y heterogeneidad regional en función de sus características estructurales y funcionales en torno a: infraestructura, financiamiento, equipamiento tecnológico, accesibilidad, conectividad, formación docente, etc. determinan la capacidad de resolver los problemas y demandas durante la emergencia, impactando directamente en la calidad de la enseñanza, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes especialmente los más pobres y los de clase media más vulnerables. [7].

Según Álvarez, (2020), con el afán de realizar acciones que les permitieran mantener y acompañar a los estudiantes durante la pandemia, las instituciones educativas han buscado distintas maneras de retenerlos, mantenerlos activos, comprometidos y aprendiendo en el escenario tan adverso que significó y significa esta situación a nivel mundial. [8].

El mismo autor hace referencia a la educación remota de emergencia, término utilizado para designar el proceso que se está llevando a cabo durante la pandemia de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero con similares metodologías, recursos y currículo empleados en el modo presencial. A medida que fue pasando el tiempo, fueron realizándose nuevas aperturas a nivel sanitario e indefectiblemente, se pudo armar un diseño curricular alternando lo presencial con lo virtual, denominado educación híbrida. [8].

Servin (2020), de igual modo define educación híbrida a la enseñanza que combina herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y virtual. [9].

Ríos Sánchez (2021, p. 108) menciona que la educación híbrida es una mezcla entre el aprendizaje presencial y a distancia; que presenta desafíos tanto para docentes como para estudiantes. Esto se traduce en una oportunidad para asegurar la continuidad y resiliencia del sistema educativo ante posibles crisis y/o emergencias. [10].

El ECOE fue descrito por primera vez por Harden, Stevenson, Downie & Wilson (1975) y creado para evaluar competencias y habilidades de estudiantes de último año de carrera de medicina. Harden le dio el nombre al objective structured clinical examination (OSCE), en español evaluación (o examen) clínico objetivo estructurado (ECHOE). Los autores mencionan que las y los estudiantes giraban alrededor de una serie de estaciones en la sala del hospital; donde eran observados y puntuados en algunas estaciones por los examinadores que usaban una lista de verificación. Respecto a la ventaja del examen clínico estructurado refieren la posibilidad de controlar más fácilmente las variables y la complejidad del examen, sus objetivos se pueden definir más claramente y se puede probar una mayor parte del conocimiento del estudiante. El examen es más objetivo y se puede decidir una estrategia

de calificación de antemano. El examen da como resultado una mejor retroalimentación para los estudiantes y el personal. [11].

Ramos y Martínez Mayoral (2017) agregan que dicha evaluación incorpora diversos instrumentos evaluativos y se desarrolla a lo largo de sucesivas estaciones que simulan situaciones clínicas. [12].

Según De Serdio Romero (2002), el ECOE es un formato de examen que incorpora diversos instrumentos evaluativos y se desarrolla a lo largo de sucesivas estaciones que simulan situaciones clínicas. La potencia de este formato radica en la mezcla de métodos de evaluación, de manera que es capaz de explorar suficientemente tres de los cuatro niveles de la pirámide de Miller: saber, saber cómo y demostrar cómo. [4].

Según Ticse, R (2017) un ECOE estructurado permite minimizar la subjetividad de los examinadores y asegura la estandarización como instrumento de evaluación o calificación [13]. Cuando la metodología de ECOE se aplica a estudiantes de Carreras de enfermería, se denomina Evaluación Clínica Objetiva Estructura de Cuidados de Enfermería (ECOECE). [14]. Todos los autores coinciden en las posibilidades que ofrece esta metodología de combinar diferentes tipos de pruebas para evaluar de manera integrada habilidades cognoscitivas y habilidades complejas que componen el concepto de competencia profesional. En este sentido Martínez Carretero (2005), afirma que, para evaluar competencias, los instrumentos tienen que ser necesariamente diferentes, dado que no hay ningún método de evaluación que por sí solo que pueda proporcionar toda la información necesaria para juzgar los aprendizajes y competencia profesional. [15]. Castro Yuste (2014) define el aprendizaje basado en competencias como la integración y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, que se construyen a lo largo de toda la vida profesional. Medir el nivel de competencias de las y los estudiantes es complejo porque se trata de un proceso que requiere de instrumentos que acrediten calidad, en cuanto a validez, objetividad y confianza. El fomento de las competencias es el propósito de todos los programas educativos ya que sobre ellas se están construyendo los perfiles académicos y profesionales. [16].

LA EXPERIENCIA

En la UNNOBA, todo el ciclo lectivo 2020 y gran parte del 2021 continuaron sin la presencialidad como modalidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe destacar algo muy importante, que fue la disponibilidad y relativo (aunque creciente) uso del escenario donde se desarrollarían las tareas a partir de ese momento: la Plataforma ED. La propuesta estratégica de la universidad de avanzar hacia una modalidad en el dictado de los cursos que fuera incorporando paulatinamente la virtualización, que se venía desarrollando de acuerdo a una cuidadosa planificación, pasó a ser táctico-operativa en un instante: la decisión del sistema universitario público en general y la de la universidad en particular de no interrumpir la actividad académica, hizo que irrumpiera en forma inmediata involucrando a todas y todos los actores en juego. El relato podría describir, sin exagerar, que “al día siguiente se había cambiado de modalidad”. Si bien esto no fue cierto, lo que sí lo es, es que al día siguiente se estaban dando clases, poniendo en juego toda la capacidad sistémica para que la adaptación fuera eficaz y efectiva, manteniendo la calidad educativa.

Los recursos tecnológicos y antecedentes en el manejo y producción de tecnologías de información y comunicación (TIC), junto a la flexibilidad para transformar las estrategias pedagógicas tradicionales de enseñanza aprendizaje a partir de los recursos digitales existentes, permitió garantizar durante el confinamiento obligatorio establecido por el Ejecutivo Nacional, la continuidad académica y el progreso de los estudios de grado, cumpliendo en entornos virtuales, tanto los abordajes conceptuales a través del dictado de clases teóricas como sus respectivas evaluaciones.

Todas las ventajas operaron como tales: la disponibilidad de recursos tecnológicos antes mencionados con los que contaba la universidad, la actitud de las y los docentes, proactiva en términos de dar batalla desde el lugar en que podían (su trabajo) al incierto enemigo invisible, y la capacidad de generar herramientas por parte de quienes tenían la responsabilidad sobre la plataforma digital, hicieron posible transformar a medida que pasó el tiempo, la respuesta a una desgraciada contingencia en un virtuoso proceso de cambio.

El marco y el anclaje institucional de las carreras a las que concurren las asignaturas a cargo de las autoras, es el Instituto Académico de Desarrollo Humano (IADH). En términos generales, durante el periodo 2020- 2021, instrumentó, como respuesta inmediata, la educación remota de emergencia para la formación de grado y así logró sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes de las carreras de enfermería. Posteriormente, cuando la situación epidemiológica lo habilitó, se desarrolló la modalidad híbrida, que combinó actividades sincrónicas (videoconferencias), asincrónicas (actividades en Plataforma ED de la UNNOBA), con actividades presenciales seguras en el Laboratorio de Simulación en Enfermería. No obstante, durante este período se detectaron limitaciones para el desarrollo de las prácticas de campo o prácticas pre-profesionales específicas. Éstas, integran la currícula de las asignaturas profesionales, y se cumplen en instituciones de salud de primer y segundo nivel de atención. Son actividades académicas obligatorias e irrenunciables, debieron postergarse por la situación epidemiológica.

Las prácticas de las asignaturas profesionales cursadas en el ciclo lectivo 2020, se cumplieron durante el segundo semestre del año 2021; y las correspondientes al ciclo lectivo 2021, se cumplieron de manera progresiva, considerando criterios de correlatividad establecidos por el Plan de Estudio vigente de la Carrera, en el transcurso del primer cuatrimestre de 2022.

En el tramo de no presencialidad, con matices en cada caso y de acuerdo a los requerimientos y posibilidades de cada asignatura, las autoras, de una clase presencial, apoyada en: material didáctico conocido (marcadores y pizarrón/diapositivas de Power Point); en material bibliográfico disponible en la fotocopidora del Centro de Estudiantes y/o en la Plataforma ED; en guías de trabajos prácticos accesibles por los mismos medios citados antes y el uso de la Plataforma ED para alguna actividad asincrónica que completaba la carga horaria prevista y evaluaciones presenciales (tanto continuas como puntuales), pasaron a las clases virtuales (distancia) mediadas por tecnologías de comunicación y didácticas, con dispar actitud y aptitud para su uso intensivo. Diseñar la estructura del curso abierto en la Plataforma ED;

convertir material didáctico y bibliográfico a formas compatibles con la misma; dictar clases sincrónicas a través de las aplicaciones disponibles y grabar clases asincrónicas con diversas aplicaciones ad-hoc, fueron tareas habituales que se disputaban el tiempo con la comunicación en tiempo real con todas y todos los involucrados en la tarea de asegurar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo expuesto se fue estabilizando con el correr del tiempo merced a un aprendizaje y una experiencia que fue generando resultados positivos. Y se completó con la capacitación que la universidad puso a disposición de las y los docentes. El camino inverso recorrió la capacidad de disposición para el trabajo, menguada seriamente por el agotamiento producido por la intensidad de la tarea. Un comentario aparte merece el tema de las evaluaciones, a priori considerado el punto débil de todo el proceso. El desafío fue diseñar exámenes, a partir de las distintas opciones que ofrecía la Plataforma ED (y la versión Plataforma ED Finales), que contemplaran el cambio sustancial que significó la domiciliariedad de los mismos y por lo tanto los criterios de exigencia y requisitos de aprobación.

Subyace, la necesidad de analizar para conocer y comprender mejor lo que hace falta (e hizo falta en su momento) para que el resultado tuviera valoraciones para todos y todas que partieran de información confiable y pertinente: evaluar los resultados en términos de rendimiento académico por parte de los alumnos; relevar las condiciones socio ambientales que no hicieron “iguales” a los estudiantes en cuanto a los medios requeridos para incorporarse a la virtualidad, para deslindar sobre cuáles se debió actuar, para mejorar y realimentar adecuadamente el proceso de autoevaluación crítica del accionar del conjunto y de cada uno de las partes involucradas.

El IADH, para las carreras de enfermería incorporó por primera vez una herramienta alternativa a los métodos de evaluación tradicional: el ECOECE (Evaluación clínica objetiva estructurada de competencias en Enfermería).

Se consideró revisar la labor docente, en un escenario de exigencia a enfrentar con la debida responsabilidad. Por lo que el instrumento a utilizar debía ser una herramienta de relevamiento de competencias, de actitudes profesionales y condiciones cognitivas.

Se propuso a nivel institucional, la implementación de este dispositivo que actualmente constituye una propuesta de modalidad de evaluación capaz de instituirse como un elemento más de nuestras políticas educativas.

Contribuirá a detectar fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza aprendizaje, permitirá, a través de procesos de investigación dar un paso más hacia los objetivos de calidad en la formación de Enfermería.

CONCLUSIÓN

Hoy se sabe que, ante el escenario propuesto por la pandemia, muchas de las soluciones aplicadas representan dos cosas: una, un camino de ida hacia una modalidad mixta que resulta mejor y acorde a los tiempos que marca y requiere la sociedad del conocimiento. Otra, un salto de calidad en las competencias agregadas a las y los actores institucionales, docentes y no docentes que participan en los distintos procesos aplicados a obtener los resultados que representan el cumplimiento de la misión de la universidad. Todo esto converge en que es necesario que se haga cierto que se transformó una gran amenaza en una gran oportunidad.

Para poder verificar el valor de verdad de esta afirmación, se debiera poder responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo impactó la pandemia de la COVID-19 sobre la adquisición de aprendizajes y competencias de las y los estudiantes de las carreras de Enfermería Universitaria y Licenciatura en Enfermería de la UNNOBA, durante el bienio 2020-2021?

Para ello, hubo que preguntarse si se contaba con una herramienta fiable y objetiva para evaluar aprendizajes y competencias de las y los estudiantes de Enfermería. El tiempo, el análisis de su desarrollo y resultados, demostrarán si el ECOECE es esa herramienta.

REFERENCIAS

1. UNESCO (2020). **Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina**. Paris: UNESCO.
2. Fernando M. Reimers y Francisco Marmolejo (2021). **Liderar el aprendizaje en tiempos de crisis**. Respuestas de la educación superior a la pandemia mundial de 2020.
3. Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). **Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 Pandemic is changing education**. Paris: OECD.
4. OEI. **Efectos en la educación iberoamericana: un año después de la covid-19** (2021) <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-en-la-educacion-iberoamericana-un-ano-despues-de-la-covid-19>.
5. UNESCO. (2020) **Interrupción y respuesta educativa** <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Fecha de última actualización: 1 de mayo de 2020.
6. Fernando M. Reimers y Francisco Marmolejo (2021). **La colaboración escuela-universidad durante la pandemia**. Manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación 2021 México.
7. Arias Ortiz, E. Rieble Aubourg, S. Álvarez Marinelli, Horacio. Y Col. (2020). **La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante la Covid-19**. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
8. Alvarez, S. M. (2020). **El desafío de repensar la universidad en la era digital**. Cuadernos Universitarios, 13(XIII), 09-26. Recuperado de <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/297>
9. Servín, A. (2020). **Hacia una educación híbrida ante la nueva normalidad**. El Economista. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Hacia-una-educacion-hibrida-ante-la-nuevanormalidad-20200704-0022.html>

10. Ríos Sánchez, Y. (2021). **La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida**. Revista Plus Economía, 9(2), 107-112. Panamá. Recuperado <http://pluseconomia.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>
11. Harden RM, Stevenson WM, Doynie W, Wilson GM. **Assessment of clinical competence using an objective structured examination (OSCE)**. Br Med J. 1975; 1:447---51. Disponible en https://www.ncbi.nlm.nih.gov/translate/google/pmc/articles/PMC1672423/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc
12. Ramos, J.M., Martínez-Mayoral, M.A., Sánchez-Ferrer, F., Morales, J., Sempere, T., & Belinchón, I. (2017). **Análisis de la prueba de evaluación clínica objetiva estructurada (ECO) de sexto curso en la Facultad de Medicina de la Universidad Miguel Hernández de Elche**. Educ. Med. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.020>
13. Ticse, R. (2017). **El Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) en la evaluación de competencias de comunicación y profesionalismo en los programas de especialización en Medicina**. Rev Med Hered, 28, 192-199
14. Universidad de Cádiz. **La Evaluación Objetiva Estructurada de Cuidados de Enfermería (EOECE)**. https://ocw.uca.es/pluginfile.php/938/mod_resource/content/1/La_Evaluacion_Objativa_estructurada_de_Cuidados_de_Enfermeria.pdf

DE UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR EMERGENCIA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO MODELO DE ENSEÑANZA.

VARESIO, María Agustina²⁵

JUDURCHA, Paula Inés²⁶

INTRODUCCIÓN

Cierto es que la pandemia por COVID-19 avasalló nuestras vidas personales y cotidianas, pero también nos interpeló en nuestro rol como docentes, enfrentándonos a la abrupta necesidad de establecer y programar asignaturas virtuales en su totalidad, en instancias, situaciones y realidades desconocidas e inciertas.

Y también es cierto que, si bien la tecnología ya formaba parte de los abordajes curriculares a modo de herramienta complementaria - “bottom up” - no había sido el punto nodal como modalidad de enseñanza para quienes, hasta ese momento, considerábamos que la proximidad e inmediatez de la presencialidad era la clave de bóveda para la transferencia de conocimientos.

Pero ahora se trataba de algo más profundo y desafiante: garantizar la educación como derecho humano, reconocido y protegido por numerosos instrumentos internacionales, regionales y nacionales. De esa educación vista y entendida como “catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales” (UNESCO), pero en un contexto crítico para el propio sistema universitario argentino que ya se encontraba permeado por la crisis coyuntural del país. Es en ese

²⁵ Licenciada en Psicología (UNLP). Ayudante Diplomada en "Aspectos sociales e institucionales de la Universidad" e "Introducción a los estudios universitarios" (UNNOBA). Tesista en la Especialización en Docencia Universitaria (UNNOBA). Integrante del Equipo de Educación Digital de la UNNOBA.

²⁶ Magíster en Relaciones Laborales Internacionales (UNTREF). Tesista del Doctorado en Derecho del Trabajo (UNTREF) y Tesista de la Maestría en Sociedad, Género y Políticas Públicas (FLACSO). Profesora Asociada -por concurso- del Área Derecho Social de la UNNOBA). Integrante del Equipo de Educación Digital de la UNNOBA.

escenario, que el sistema universitario asumió la responsabilidad social de garantizar la continuidad educativa y dio respuestas. Este contexto, precipitó a los equipos docentes a interiorizarse con una nueva manera de “enseñar” con tecnologías, invitando a reflexionar con mayor profundidad acerca del lugar e incidencia que esas herramientas tienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje y, en consecuencia, en el rol docente.

En el caso particular de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) “se conjugaron dos cuestiones fundamentales: por un lado, la mirada estratégica propuesta desde la gestión, donde la educación virtual se trabajaba para poder extenderse territorialmente y por otro, la coyuntura de la pandemia que, sin lugar a dudas, hizo que este proyecto y los procesos en el cual la UNNOBA ya estaba adentrada, se intensificaran” (Tavela, 2022)²⁷.

Este trabajo tiene como objetivo abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad pública, en particular, en la UNNOBA, durante y después de la pandemia por COVID-19.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Hablar de práctica docente supone considerar las condiciones en que dicha práctica se produce, teniendo en cuenta el contexto y las condiciones en que se enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las complejas problemáticas que caracterizan la contemporaneidad en relación con las sociedades, las culturas, las instituciones, sujetos y las tecnologías, generan cambios sustantivos en las formas de relación con el conocimiento. Todo ello plantea importantes desafíos a los procesos formativos y, en consonancia, la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, como profesionales, nos cabe

²⁷ Tavela, D. “Encerrados y enredados. La educación en red: lo que la pandemia cambió” en La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Barbieri, A. E. [et al.]; compilado por Falcon, P. 1a edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba y Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba (2020). Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga ISBN 978-950-23-3121-8

cabe asumir a quienes ejercemos la docencia, tanto en relación con el núcleo del trabajo -la enseñanza- como respecto de nuestro entorno institucional y social.

Apenas comenzado el ciclo lectivo 2020, el sistema educativo de nuestro país, en todos sus niveles, se vio en jaque. La pandemia por la COVID19 nos enfrentaba a la difícil situación (aunque también obligación), de migrar hacia una modalidad de enseñanza y aprendizaje totalmente virtual. Y con esto, los cuestionamientos socioeducativos sobre la calidad educativa de la “Educación a Distancia”, aunque numerosas investigaciones científicas han demostrado que *“no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los formatos presenciales y en la modalidad a distancia y en línea”* sumado a que *“...el rendimiento de los estudiantes depende más de los diseños pedagógicos de cada acción formativa que de los recursos seleccionados para el aprendizaje. Con diseños rigurosos, sean en formatos presenciales o en modalidad a distancia, los resultados no difieren significativamente”*.

Por otro lado, no podemos dejar de considerar la situación de los equipos docentes que ya contábamos con cronogramas y programaciones de asignaturas bimestrales, cuatrimestrales o semestrales. Ante esta situación inesperada y abrupta, había que reestructurar y readecuar los contenidos a la nueva modalidad.

En *“Bitácora de la pandemia”* (Mazza, 2020) surge la pregunta -en relación a la práctica docente- acerca de “qué significa tolerar que no logremos los objetivos que nos propusimos al comienzo, y tengamos que reconfigurar lo proyectado”. Pues, los equipos docentes, tuvimos que recontextualizar nuestra práctica, entendiendo los requerimientos del estudiantado, no sólo para proporcionarles las nuevas herramientas de aprendizaje sino también para tomar contacto con las singularidades y entornos particulares, en los que llevaban adelante sus estudios. Todo ello implicó la toma de decisiones conjuntas y una revisión y reestructuración de las propuestas.

La UNNOBA ante la pandemia

La UNNOBA, a través del área de Educación Digital -que es quien tiene a su cargo el promover, diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas mediadas por tecnologías y brindar apoyo pedagógico, técnico y administrativo para la presentación de proyectos que promuevan el uso de tecnología aplicada a la educación- conformó un equipo de trabajo denominado “Red de Tutores”. La Red de Tutores (aún hoy en funcionamiento), está formada por docentes de diferentes disciplinas, con capacitación en técnicas y estrategias de educación a distancia, siendo su objetivo dar soporte al resto de la comunidad docente de la universidad, para alcanzar el nivel máximo de calidad posible en cada propuesta pedagógica.

De esta manera, las y los docentes nos encontramos con un halo de contención frente a ciertas circunstancias, algunas nuevas y otras no tanto, vinculadas a las condiciones de trabajo, a la formación previa de las y los estudiantes, a la falta de formación pedagógica de los equipos, entre otras. Sin embargo, aquellas variables relacionadas con el avance de las tecnologías, las TIC, las TAC, se convirtieron en una oportunidad para enriquecer y ejercer nuestro rol de enseñar, pero requerían, inexorablemente, de formación y de capacitación, a fin de que no se conviertan en un problema para las y los docentes.

Así, pensar en el diseño de las clases es, de manera simultánea, pensar en el estudiantado, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y en los usos que dará a ese contenido, una vez adquirido.

Algunos conceptos para pensar la educación a distancia

En primer lugar, debemos mencionar la “ubicuidad” del acceso a Internet, y el desarrollo y proliferación de dispositivos móviles como la condición que posibilita que el aprendizaje pueda suceder en cualquier lugar. Esta característica resultó fundamental no sólo en el escenario de la pandemia, sino que se ajusta al estudiantado de la UNNOBA en general, en tanto no sólo reside en la ciudad de Junín, sino que muchos provienen de la región NOBA (Noroeste de la Provincia de Buenos Aires).

Tal como lo plantean Barberá y Badia (2005)²⁸ la "educación a distancia tecnológica" abarca una cantidad muy grande de propuestas formativas virtuales, cuyo común denominador es que el medio dentro del que o mediante el que, se desarrollan los procesos formativos no es un aula presencial, sino virtual. Es decir, la educación a distancia tecnológica, requiere de la existencia de un aula virtual, creada con medios tecnológicos e informáticos, y abastecida de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos a los estudiantes, y de diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula. En este sentido, puede pensarse que la educación a distancia tecnológica plantea en su seno, el aula apoyada en las TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación), pero además plantea el aula como sistema de comunicación, es decir como una estructura comunicacional en la que tienen lugar intercambios simbólicos entre los actores que la integran.

Para el desarrollo de cada propuesta curricular se utiliza la Plataforma de Educación Digital ED de la UNNOBA [sistema basado en MOODLE], que prevé la disponibilidad de las aulas virtuales y variados recursos.

Se entiende por aula virtual al dispositivo que combina un entorno virtual con una propuesta pedagógica, donde los actores juegan nuevos roles distintos a los tradicionales. El aula virtual funciona como un aula presencial, sólo pueden ingresar quienes son miembros de un determinado grupo y sus comunicaciones no se mezclan con las de personas que no están trabajando en el mismo proceso educativo. En este sentido, se constituye en un soporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal lo mencionado, la Plataforma ED UNNOBA ofrece una serie de herramientas como correo interno, repositorio de material didáctico digitalizado, agenda, toma de asistencia, chat, consulta, cuestionario, encuesta, foro, glosario, taller, tarea, por mencionar algunos. También permite cargar videos, páginas web y otros materiales. Se destaca el uso de los foros, en términos de espacios propicios para debates sobre temas puntuales, espacios de consultas, o simplemente intercambio social entre

²⁸ Barberá y Badía. "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior".

los estudiantes, siendo un espacio de trabajo próspero para producciones grupales. Asimismo, el foro como tal, posibilita el seguimiento por parte del equipo docente, ya que queda el registro de la participación de cada integrante del grupo.

Con respecto a las variables de tiempo y espacio en un aula virtual, éstas son sustancialmente diferentes a las del aula presencial, característica a considerar al momento de la planificación. La no coincidencia en el espacio y en el tiempo amplía sustancialmente las posibilidades de apoyo e influencia educativa. El nuevo contexto temporal no solo modifica la dedicación horaria, sino que también genera implicaciones prácticas. Para considerar estas variables, resulta oportuno hacer referencia a lo que se entiende por enseñanza sincrónica y enseñanza asincrónica en la educación a distancia. La enseñanza sincrónica transcurre en lo que se denomina “tiempo real”, es decir, cuando todos los participantes de una actividad se involucran al mismo tiempo, independientemente de su ubicación, están presentes al mismo tiempo. Dentro de sus ventajas pueden mencionarse que se la considera más social y que facilita la planificación de tareas como, por ejemplo, los proyectos de grupos pequeños. Por el contrario, la enseñanza asincrónica no depende del tiempo, es decir, no es necesario que docentes y estudiantes estén conectados al mismo tiempo para la consecución de las actividades. Como ventaja, brinda al alumnado más flexibilidad para acomodar los requisitos de la cursada en sus actividades y permite que estudiantes de distintos lugares participen activamente. Siempre queda una posibilidad de poder generar o propiciar el aislamiento o pueden darse pocas oportunidades para la discusión espontánea de los temas. Entonces se divisa que el uso de determinadas TIC de las aulas virtuales puede fragmentar el espacio educativo. En el caso de la utilización de tecnologías sincrónicas, conectan personas en espacios diversos, y en el caso de la utilización de tecnologías asincrónicas, conectan a personas en momentos temporales diferentes creando discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos.

Por otra parte, al planificar una propuesta pedagógica no podemos perder de vista a las y los estudiantes como protagonistas Conferencia: “Tecnologías digitales en las aulas: roles docentes, de los

estudiantes y del conocimiento”, plantea que las pantallas están presentes en la condición subjetiva de conocer el medio, en las formas de ser y de vincularse de los estudiantes. El estudiantado, como una subjetividad presente en esa construcción de conocer el medio. Construir conocimiento con tecnologías permite buscar diferentes formatos (alfabetizaciones en múltiples formatos) atendiendo a las particularidades de las y los estudiantes. Esto invita a considerar las nuevas características subjetivas del alumnado y las nuevas tecnologías, para crear ámbitos propicios para la generación de propuestas didácticas capaces de crear educandos capaces de ser autores de sus propias producciones. Al ofrecer diversidad de soportes en los que se ofrecen los saberes que se pretenden enseñar, se multiplican las posibilidades de que los estudiantes aprendan; diferentes maneras de las y los estudiantes de conceptualizar, aludiendo a los diferentes perfiles de alumnas y alumnos.

Por último, resulta oportuno referir al concepto de “focos dinámicos”, desarrollado por Barberá en el marco de la educación virtual, para dar cuenta de las posibilidades en términos de comunicación que ofrece la educación a distancia y que ésta propuesta intentará implementar. Este es definido como "microcontexto virtual, que puede ser de diferente tipo, en función del eje de rotación de la actividad predominante". Es decir, por contraposición a la educación presencial, donde docentes y estudiantes comparten un espacio y un tiempo en el que desarrollan determinados contenidos con una propuesta didáctica particular de manera sincrónica, la educación virtual mediante soportes digitales, -si bien también puede incluir actividades sincrónicas-, brinda espacios asincrónicos, creando discontinuidades y haciendo evidente lo heterogéneo de los ritmos educativos, favoreciendo la diversidad de momentos en que la interacción es prioritaria entre profesores y estudiantes, entre estudiantes o entre materiales y participantes de la propuesta pedagógica. A tales interacciones se las denomina "focos dinámicos", que pueden ser simultáneos, propiciando así gran heterogeneidad, comunicación en red y diversidad en el aula. La mediación tecnológica permite elaboraciones complejas en diferentes soportes y lenguajes que deben planificarse de acuerdo con las intencionalidades y propósitos pedagógicos.

De esta manera, la selección, diseño o creación de recursos didácticos no puede considerarse una tarea docente instrumental, sino que es una tarea de enseñanza que tiene por finalidad la construcción de experiencias de aprendizaje significativas y que implica también la construcción de soportes para los intercambios comunicativos.

Saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos que requiere el equipo docente

Para dar cuenta de los saberes que requiere un equipo docente para llevar adelante una propuesta a distancia, se parte toma en consideración lo planteado en el modelo TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge o Conocimiento de Contenido Tecnológico Pedagógico).

Este marco teórico identifica los conocimientos que los docentes necesitan para enseñar efectivamente con tecnología, y lo plantea en términos de conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico, y los entrecruzamientos entre este tipo de saberes. En relación a los saberes pedagógicos y tecnológicos, cada docente debe en primer lugar, tener manejo de la Plataforma ED UNNOBA, promoviendo el uso de las tecnologías al servicio del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Además, se debe contextualizar la propuesta, para lo que resulta fundamental la implementación de herramientas de evaluación diagnóstica iniciales, a fin de conocer las condiciones previas de conocimiento, como así también las condiciones de conectividad y los recursos tecnológicos con los que cuenta cada estudiante para cursar la materia, previendo la selección de materiales y recursos alternativos, si fuera necesario, para no imponer tecnologías de difícil acceso. Asimismo, el equipo docente debe tener conocimientos sobre evaluación formativa, en tanto se desarrollarán actividades que permitan la evaluación en proceso, es decir, la reflexión permanente del proceso de enseñanza aprendizaje. También es importante el uso de encuestas al finalizar, la cursada para obtener la valoración del estudiantado, que puede servir de insumo para próximas cursadas.

También en la planificación y desarrollo de cada propuesta, resulta importante el uso del recurso de la hoja de ruta, el trabajo en equipo, el intercambio y la reflexión sobre el material que se brinda a las y los estudiantes, como así también sobre las estrategias metodológicas y el uso de las tecnologías que se utilizarán.

Es imprescindible que el equipo domine el uso de dispositivos, y que conozca previamente los recursos tecnológicos que va a incorporar. Éstos deberán estar ligados a la propuesta didáctica que se va a desarrollar.

Por otra parte, el equipo docente debe investigar, filtrar y seleccionar el material bibliográfico, como aquellos recursos digitales que resulten significativos, que permitirán hacer uso de diferentes soportes (palabras, imágenes, sonidos) para diversificar el modo de transmitir los saberes. De este modo, serán curadores y productores de contenidos.

Otro eje central lo constituye la comunicación. El entorno virtual permite el intercambio con estudiantes, como participantes y colaboradores de este proceso. A través de algunos recursos tecnológicos se puede trabajar para establecer un lazo, una comunicación dinámica (competencia socio-comunicacional) con el estudiantado, posibilitando una mejor comprensión de los materiales de estudio disciplinares como así también la construcción de un saber nuevo, aquel que surge del encuentro y el trabajo con el otro, promoviendo una posición crítica frente al conocimiento. La plataforma promueve además la comunicación horizontal entre quienes participan posibilitando la construcción de nuevos significados entre pares. Maggio, Lion, Perosi (2014) hacen mención de una idea abonada por Burbules y Callister (2001) respecto a la concepción de una tecnología relacional, de inspiración vigotskiana, que modifica y nos modifica a través de su uso y transferencia. En esta línea, podría entenderse el uso de la tecnología en el marco de una visión constructivista, formalizada en el concepto de “zona de desarrollo próximo”, en alusión a la distancia entre lo que el sujeto puede resolver por sí solo, y lo que podría realizar con ayuda o guía de otro sujeto más capacitado.

Es muy importante, además, ofrecer una propuesta pedagógica que las y los interpele en su futuro rol profesional, para que sean partícipes de la propuesta de enseñanza y se comprometan con la tarea.

De esta manera, arribamos a que el modelo educativo puesto en juego en la “educación a distancia”, configura un escenario distinto al tradicional, que interroga la función docente y moviliza a formarse, encontrando nuevos modos de ejercer el rol docente.

CONSIDERACIONES FINALES

Mazza (2020) en “Bitácora de la pandemia”, sugiere que la pandemia como tal, probablemente, se convierta en lo que los analistas llaman un “analizador natural”. Un analizador natural es un hecho no buscado, pero por el hecho de ocurrir, por su ocurrencia misma, pone en visibilidad cosas que antes no eran visibles. Y nos lleva a repensar algunas cuestiones que, en la acción misma, son difíciles de pensar, a menos que nos propongamos manifiestamente un análisis sistemático de nuestra práctica, como muchas veces sucede en el marco de procesos de formación continua de los equipos docentes.

La pandemia derivó en una “educación a distancia en el marco de la emergencia”, pero a su vez, abrió un camino para consolidar a la “educación a distancia como modelo educativo propiamente dicho”, lo que nos invita a las y los docentes a hacer un uso reflexivo de las tecnologías, con sentido pedagógico y didáctico, posibilitando la participación activa y constructiva de las y los sujetos universitarios.

Las tecnologías sostienen nuevas formas de producción y de circulación del conocimiento en las que se valora la polifonía de voces, el trabajo en colaboración, las propuestas revisadas de autoría y de construcción colectiva.

Este tipo de enseñanza interroga e interpela la función docente y moviliza a formarse, a encontrar nuevos modos. Ya no remite al rol docente tradicional, presencial y expositivo, sino que promueve un rol de asesoría, consultoría de información, tutoría virtual y de puente en el aprendizaje, para lo cual es imprescindible continuar con la formación en

la adquisición de habilidades y competencias instrumentales para el uso de nuevas tecnologías desde un rol docente tutorial focalizado en el protagonismo del estudiantado.

REFERENCIAS

Asinten, J. C. (2013). **“Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial”**. Revista Universidad de La Salle, (60), 97-113. En: http://www.aulasweb.unlp.edu.ar/aulasweb/pluginfile.php/11023/mod_resource/content/1/Aula%20expandida.pdf

Barberá Gregori, E. y Badia Garganté, A. (2005). **“El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior”**. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) (vol. 2, n.o 2). UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>

Cabero Almenara, J. (2007). **Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades**. En Tecnología y Comunicación Educativas, Año 21(45). En: <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1M92QZKRZ-XM42B8-1QZZ/caberne.pdf>.

Clark, R. C. y Mayer, R. E. (2008). **E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning (El aprendizaje electrónico y la ciencia de la enseñanza: pautas comprobadas para consumidores y diseñadores de aprendizaje multimedia)**. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning (Aprendizaje electrónico sincrónico y asincrónico). Educause Quarterly. Noviembre. Extraído de <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf>.

Casablanca, S. Conferencia: **“Tecnologías digitales en las aulas: roles docentes, de los estudiantes y del conocimiento”**. En: https://www.youtube.com/watch?v=Jn-B6CdFp_Y&feature=emb_logo

Casablanca, S. (2017). **“No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital”**. En Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje Editorial Pandora, México.

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). Capítulo 9: “**¿Dónde vamos con los Entornos Personales de Aprendizaje? La tecnología y el aprendizaje**”. En Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el Ecosistema Educativo en Red

Dussel, I. (2011). “**Aprender y enseñar en la cultura digital**” - Documento Básico – Editorial Santillana – Disponible en: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

Maggio, M.; Lion, C. y Perosi, M. V. (2014). “**Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica**”. En Revista Polifonías. Universidad Nacional de Luján. Año III - N° 5. Septiembre – Octubre.

Martín, M; González, A; Esnaola, F; Barletta, C; Sadaba, A (2012). “**Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores**” – Ponencia presentada en Teyet 2012 – Unnoba. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18316/Aulas_virtuales__convergencia_tecnol%C3%B3gica_y_formaci%C3%B3n_de_profesores.pdf?sequence

Mazza, D. (2020). **Rol docente y vínculos en la virtualidad: Entrevista en Programa Educación Hoy de Fundación Luminis**. Bitácora de cuarentena, para docentes y pedagogues.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL GRADO: LA EXPERIENCIA EN UNNOBA

TRAVERSO, Pilar²⁹
MARTINO, Belisa³⁰

1 INTRODUCCIÓN

Las Lenguas Extranjeras (LE) son centrales para la formación integral de las y los estudiantes en el nivel superior, dado que les posibilita una mejor preparación para llevar adelante sus estudios, desarrollar actividades de investigación y para el ejercicio de la profesión (Grabe y Stoller, 2002; Heymo, 2007; Knight, 2012). En particular, la enseñanza del idioma inglés con foco en la lectocomprensión permite el acceso a una comunidad disciplinar internacionalizada y la actualización de los saberes en el grado, en el posgrado y al finalizar los estudios (Grabe, 2014; Kaplan, 1983).

En el contexto actual, e incluso desde antes de la pandemia COVID-19, se observan fenómenos como la circulación de nuevas maneras de organizar la información que se agregan a las tradicionales (Martín Barbero, 2012), la coexistencia de formatos impresos y digitales, distintas modalidades de representación del conocimiento, así como tipologías textuales y géneros discursivos híbridos. Además, existe una gran variedad de recursos digitales que pueden utilizarse con fines académicos y pedagógicos (Cassany, 2012; Gisbert y Esteve, 2011). Por lo tanto, resulta esencial repensar nuestras propuestas de enseñanza de la LE para responder a los nuevos escenarios de la educación superior.

El presente trabajo se propone compartir la experiencia del área de Inglés de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de

²⁹ Especialista en Traducción. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. Email: pilartraverso@unnoba.edu.ar.

³⁰ Profesora Universitaria de Inglés. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. Email: mbmartino@unnoba.edu.ar.

Buenos Aires (UNNOBA), Argentina. La propuesta que se describe es resultado de distintos procesos, como el trabajo en proyectos de investigación, la experiencia de la virtualización en pandemia y decisiones institucionales que posibilitaron la evolución del área para desarrollarse en modalidad híbrida y dar mejor respuesta a los desafíos actuales.

2 EL ÁREA DE INGLÉS EN LA UNNOBA

El Área de Inglés en la UNNOBA es de naturaleza disciplinar y agrupa las asignaturas cuyos contenidos se refieren al aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (IFE). Por ello, se enfatiza la enseñanza de esta lengua teniendo en cuenta las necesidades y propósitos de uso de las y los futuros profesionales según su disciplina (Dudley-Evans, 1997; Hutchinson y Waters, 1987), por lo que IFE se encuentra presente en todos los Planes de Estudio de nuestra universidad.

Asimismo, nuestra área se concibe como un espacio que supera el aprendizaje de una lengua extranjera. Los objetivos, el diseño de los materiales y las actividades de esta materia están orientados a dotar al estudiantado de competencias, valores y actitudes relacionados tanto con aspectos lingüísticos como con la actuación académica y profesional en el marco de su disciplina, así como al fomento de la autonomía. Mientras que la construcción de los diferentes corpora obedece a criterios disciplinares, las competencias y las temáticas que se promueven tienen un carácter transversal y multidisciplinar, atravesando los límites de la asignatura. Asimismo, el abordaje de una única competencia lingüística –la lectocomprensión– evita disparidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés sin renunciar a la especificidad propia de cada carrera, por lo que los estudiantes consolidan una competencia comunicativa aplicable a su profesión.

El área de inglés es también un espacio que permite la sensibilización de los estudiantes al proceso de internacionalización integral que atraviesa la Universidad, ya que los prepara para los cursos complementarios de lenguas extranjeras de la UNNOBA, como primer eslabón para acceder a distintas experiencias de movilidad de

estudiantes, para promover la internacionalización en casa y para completar su formación en una segunda lengua (L2) desde una perspectiva integral.

Por último, la inclusión de la L2 en los planes de estudio y la orientación de lectocomprensión establecida por el equipo docente también facilita la articulación entre el grado y el posgrado donde se requieren conocimientos de idiomas a nivel de lectocomprensión, fomentando así la cultura de la formación continua.

3 LA EVOLUCIÓN DEL ÁREA

Desde sus inicios, el área de inglés se conformó con el objetivo de que los y las estudiantes desarrollen autonomía en la lectura tanto de lengua materna como extranjera y que tengan acceso a actualizaciones disciplinares publicadas en dicha lengua. Para esto, se adoptó el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo, que considera a la lectura como el proceso de construcción de sentido que se da a partir de la relación dialógica entre texto, autor y lector. En este sentido, el rol del estudiante universitario como lector cobra especial relevancia, dado que sus conocimientos previos, especialmente los disciplinares, se constituyen en un elemento esencial para la construcción de sentido de los textos que se abordan en el curso (Klett, Pasquale y Carbone, 2004).

En este marco, y con el objetivo de desarrollar y afianzar competencias de lectura académica, nuestra metodología promueve trabajar estrategias de comprensión lectora general y específica como identificación de ideas principales, análisis de paratexto y géneros discursivos frecuentes, entre otras. A su vez, las competencias lingüísticas se basan en el desarrollo de estrategias para resolver elementos de L2 que faciliten la comprensión lectora, como, por ejemplo, el análisis de estructuras específicas y de deducción de significado por contexto (O'Malley & Chamot, 1990).

En cuanto a la modalidad, hasta 2019, las clases eran presenciales, con uso de la plataforma virtual de la universidad (llamada UNNOBA Virtual, en ese entonces) como repositorio de material digitalizado y como vía de comunicación con las y los alumnos de los

diferentes cursos. Al respecto, cabe mencionar que en diferentes oportunidades se diseñaron experiencias de virtualidad en AULA CAVILA, que también sirvieron de antecedentes para el modelo actual.

A fines de 2019, se aprobó un proyecto de investigación que tuvo por objetivo indagar sobre el impacto de diversos recursos en la lectocomprensión de textos académicos en Inglés Lengua Extranjera (ILE), inicialmente en modalidad *blended learning*, pero que debió reconfigurarse para que sea a distancia a partir del DNU 297/2020 que determinó el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) en Argentina, debido a la pandemia COVID-19. Al finalizar el año, los resultados indicaron que, cuando se enseña su uso y se acompaña en el proceso, los y las estudiantes hacen un mayor uso de recursos, como las herramientas propias de los documentos digitales, los hipervínculos, así como la consulta de diccionarios online. Asimismo, notamos mayor utilización de recursos colaborativos y de interacción. Por lo tanto, dicho proyecto favoreció la toma de decisiones pedagógicas no solo para 2020 sino para los años subsiguientes.

4 LA PROPUESTA ACTUAL

En 2020, ante el advenimiento de la pandemia COVID-19, la comunidad universitaria argentina pudo dar respuesta a esta situación de emergencia con el Plan de Continuidad Pedagógica. En el caso de la UNNOBA, dicho plan se implementó en todos los niveles para garantizar la formación de los y las estudiantes en modalidad virtual desde el comienzo del ASPO, lo cual fue posible gracias a la presencia del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la universidad. En el área de Inglés, el paso a la virtualidad se facilitó a través del trabajo de investigación mencionado. En este sentido, la investigación y la docencia se desarrollaron de manera simultánea y dialéctica, donde los resultados de una se reflejaron en la práctica de la otra, y la práctica docente permitió el desarrollo del proceso de investigación.

Con el regreso a la presencialidad en 2021, el equipo docente decidió continuar el trabajo realizado en los últimos años pero bajo modalidad híbrida, es decir, ampliando las clases presenciales con

actividades asincrónicas en PlataformaED (ex UNNOBA Virtual).

En consonancia con lo expuesto, nuestra propuesta pedagógica incorpora tanto en las clases presenciales como en las actividades a distancia, el uso de recursos propios de los documentos digitales (resaltador y comentarios en archivos .pdf, hipervínculos) y herramientas de acceso libre (diccionarios digitales, traductores online) con el objetivo de optimizar y facilitar el proceso de lectura (Gonzalez-Lloret, 2016; Martino et al, 2021). Para realizar actividades colaborativas promovemos el uso de herramientas como GoogleDocs, Genially, Padlet y Visme. Asimismo, al trabajar con textos auténticos, seleccionamos aquellos que tengan contenidos disciplinares, pero abordados con una perspectiva innovadora y que promuevan la discusión sobre temas como la sustentabilidad y el rol de los profesionales en la sociedad, entre otros (Abate, Lyons & Orellano, 2019).

Finalmente, la instancia de evaluación se circunscribe en el mismo encuadre del diseño pedagógico. Consiste de una evaluación por proyectos por la que las y los estudiantes trabajan colaborativamente para seleccionar un artículo de investigación en inglés, con contenido disciplinar específico, y preparan una presentación en español con apoyo de recursos visuales. Luego de la presentación oral, se abre una ronda de preguntas sobre el tema. De esta manera, se contempla un doble objetivo: por un lado, integrar los contenidos disciplinares y las estrategias trabajadas durante el desarrollo del curso y, a la vez, ofrecer una propuesta que se asemeje al contexto en el que darán aplicación a las habilidades adquiridas ya sea como futuros estudiantes de posgrado o como profesionales.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Las tecnologías de la información y de la comunicación han impactado en todos los ámbitos, generando cambios tan profundos que exigen revisar en las instituciones la forma de sumarse a estas transformaciones. La complejidad de estas relaciones, transformaciones, incorporaciones y actualizaciones de la universidad actual implica un cambio de paradigma educativo que obliga a las

instituciones a replantear las prácticas de enseñanza y aprendizaje para incorporar las tecnologías que ya están omnipresentes en el accionar cotidiano de docentes y alumnos.

En la experiencia del área, la incorporación de herramientas disponibles en la Plataforma Ed y en internet nos permitió profundizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 planteando desafíos a través de actividades genuinas y colaborativas con el objetivo de promover el desarrollo de competencias y la aplicación de estrategias para el ámbito digital y la creación de un espacio de intercambio fluido entre los alumnos y también con las docentes a lo largo del curso. Las actividades propuestas incluyen trabajos grupales, resolución de cuestionarios con corrección inmediata, corrección entre pares, participación en distintos tipos de foros, realización de producciones utilizando herramientas externas a la plataforma, como muros colaborativos, búsqueda de información sobre temas de la especialidad, entre otras. Todo ello, con el fin de promover en los alumnos el desarrollo de competencias transversales y una mayor autonomía como gestores de su propio conocimiento.

6 REFERENCIAS

ABATE, Stella Maris; LYONS, Silvina; ORELLANO, Verónica. **Temas transversales en el currículum universitario. Abriendo posibilidades. Miradas en conversación.** En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(15). 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.24215/23468866e060>. Acceso en marzo 2021.

CASSANY, Daniel. **En línea. Leer y escribir en la red.** Barcelona: Editorial Anagrama. 2012.

DUDLEY-EVANS, Tony. **Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach.** Cambridge University Press. 1998.

GISBERT, Mercè y ESTEVE; Francesc. **Digital Learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios.** En *La cuestión universitaria*. 2011.

GONZÁLEZ-LLORET, Marta. **Technology-mediated L2 teaching**. En *ELIA* 16, 2016, pp. 13-34.

GRABE, William. **Key Issues in L2 Reading Development**. Disponible en: [http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2\).%20William%20Grabe.pdf](http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2).%20William%20Grabe.pdf). Acceso en junio 2020.

GRABE, William; STOLLER, Fredericka. **Teaching and Researching Reading**. London: Pearson Education Longman. 2002.

HEYMO, Miryam del Carmen. **La valoración de la lecto-comprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales**. En *Enseñanza y currícula de la Ingeniería* (online), 2007. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/35120043.pdf>. Acceso en junio 2020.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes**. Cambridge University Press. 1987.

KAPLAN, Robert. **English- the Accidental Language of Science?** en *The Dominance of English as a Language of Science*. Berlín- New Your: Mouton de Gruyter. 2001.

KLETT, Estela; CARBONE, Graciela; PASQUALE, Rosana. **Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura**, Universidad Nacional de Luján, Secretaría de Ciencia y Técnica. Disponible en: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Leer%20en%20Lenguas%20Extranjeras,%20estrategias%20lectoras%20y%20situaciones%20de%20lectura.%20PASQUALE.pdf>. Acceso en septiembre 2019.

KNIGHT, Jane. **Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations**. En *Research in Comparative and International Education* Volumen 7, Número 1, pp. 20-33. 2012.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **“Yo no fui a buscar los efectos, sino los reconocimientos.”** In O. Rincón, J. Bonilla, M. Cataño, & J. Zuluaga (Eds.), *De las audiencias contemplativas a los productores conectados*. Bogotá: CEPER. 2012.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge University Press. 1990.



ISBN 978-65-88217-59-7



apprehendere
editora

apprehendere