

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

ANO VIII .'- NÚMERO 1

Publicación continua: (electrónica)

Publicación arbitrada e indexada

Editora:

Susana Graciela Pérez Barrera

Investigadores

Alexander Haro
Camilo Vanegas
Junior Aparecido Cardoso Peres
Tiago Augusto Figueiredo
Leandro Marques Yoshizumi
María del Carmen Sforza Gil

Nº VIII | Número 1 | Año 2021

ISSN: 2393-6517

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Revista Avances de Investigación

Publicación arbitrada e indexada



Publicación continua: (electrónica)

Revista afiliada a la Asociación Uruguaya de Revistas Académicas



Licencia Creative Commons



Investigadores:

Alexander Haro

Camilo Vanegas

Junior Aparecido Cardoso Peres

Leandro Marques Yoshizumi

María del Carmen Sforza Gil

Tiago Augusto de Figueiredo

En ningún caso, la revista se hace responsable por las opiniones de los autores.

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de la Empresa

Soriano 959 Montevideo – Uruguay

Tel. (598) 2900.2442 – Interno 103

E-mail: revistaseducacion@ude.edu.uy

Institución editorial: Universidad de la Empresa

CONSEJO EDITORIAL

EDITORIA: Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Alejandra Capocasale – Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto/Instituto de Profesores Artigas, Uruguay

Alexsandro dos Santos Machado - Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Denise de Souza Fleith - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Jeisil Aguilar Santos – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Marie Lissette Canavesi Rimbaud – Universidad Internacional Iberoamericana - México

Martín Aiello – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Paula Irueste – Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

2

EVALUADORES NACIONALES

Alejandra Capocasale – Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto/Instituto de Profesores Artigas, Uruguay

Ana Claudia Barreto – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Claudio Rama - Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Cristina Heuguerot – Universidad de la República – Montevideo, Uruguay

Cristina Maciel de Oliveira – CFE/ANEP, Uruguay

Jeisil Santos Aguilar – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Juan Manuel Sarochar – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Mariana Carignani Casanova – Consejo de Formación de Educación, San José, Uruguay

Martha Beatriz Peluffo Argón – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

EVALUADORES INTERNACIONALES

Alexsandro dos Santos Machado - Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Andréia Jaqueline Devalle Rech– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Andrezza Belota Lopes Machado – Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

Ângela Virgolim – Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Bárbara Amaral Martins – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil

Beatriz Checchia - Instituto Universitario Escuela Argentina de la Empresa, Buenos Aires, CF, Argentina

Carina Rondini – UNESP, Marília, Sao Paulo, Brasil

Carlos Eduardo Fortes González – Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil

Cristina Otegui – Universidad de la Matanza, San Justo, Argentina

Denise de Souza Fleith - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Denise Maria de Matos Pereira Lima – Secretaria da Educação do Estado de Paraná, Curitiba, PR, Brasil

Eliane Regina Titon Hotz – Universidad Federal do Paraná – Curitiba, PR, Brasil

Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, PE, Brasil

Ivana Mascicano Fernández - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Jane Farias Chagas-Ferreira - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Karen Bendelman – Miembro del Board de la California Association for the Gifted, California, CA, EUA

Leandra Costa da Costa – Universidad Federal de Santa Maria – Brasil

Luis Ernesto Gutiérrez López - Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

María Alicia Zavala Berbena - Universidad de La Salle Bajío, León, México

María Paz Gómez – Universidad de los Andes, Chile

Marina Marques Porto-Ribeiro – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

Martín Aiello – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

Nara Joyce Wellausen Vieira – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Paula Irueste, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Paula Sakaguti – Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil

Sheila Torma Rodrigues – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Simone Miranda dos Santos Sviercoski – Faculdade CENSUPEG, Paraná, Brasil

Tatiane Negrini – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Vera Borges de Sá – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

CONTENIDO

A modo de editorial: una pequeña reflexión sobre la educación del siglo XXI	
Susana Graciela Pérez Barrera.....	04
Evaluación de las capacidades de innovación: un estudio de caso en una universidad colombiana	
Assessment of innovation capabilities: a case study in a Colombian university	
Alexander Haro	
Camilo Vanegas.....	07
Democracia, Educação e Tecnologia	
Democracy, Education and Technology	
Junior Aparecido Cardoso Peres.....	28
A motivação da criatividade nos universitários de Pedagogia	
Creativity motivation in Pedagogy undergraduates	
Tiago Augusto Figueiredo.....	40
Considerações sobre os problemas do ensino superior: avaliação da aprendizagem e formação de professores	
Considerations about higher education problems: evaluation of learning and teacher training	
Leandro Marques Yoshizumi.....	64
Saber la respuesta correcta, ¿Es suficiente?	
Knowing the right answer: is it enough?	
María del Carmen Sforza Gil.....	79

A modo de editorial: una pequeña reflexión sobre la educación del siglo XXI

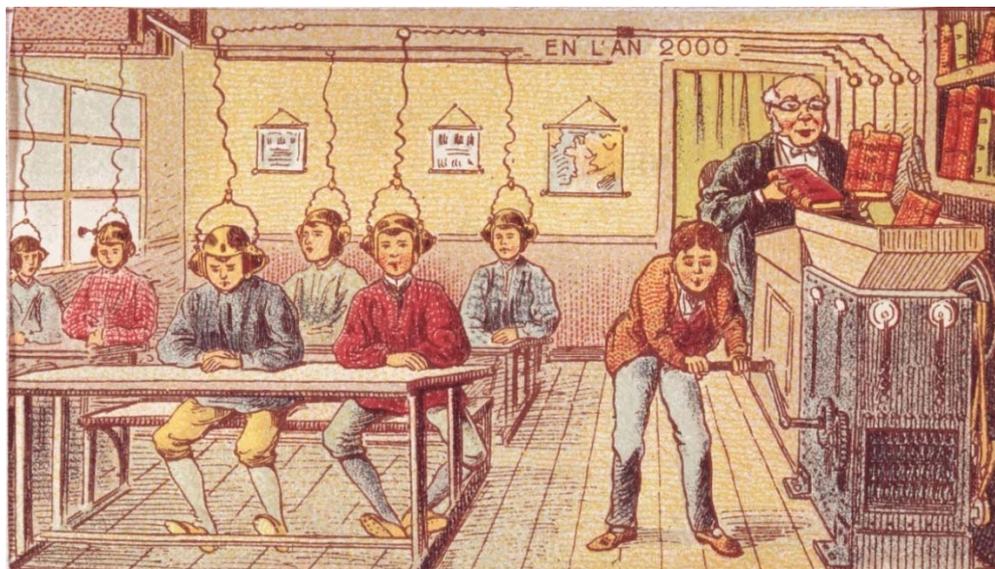
Susana Graciela Pérez Barrera¹

Hace unos meses, Felipe Espinosa Wang (2021) escribía un artículo en la sección de Cultura del website de la DW Akademie, centro vinculado al desarrollo de medios de comunicación y formación periodística de la Deutsche Welle. En él, el periodista presentaba diversas ilustraciones de una serie llamada *En l'An 2000* (En el año 2000), en la que Jean-Marc Côté y otros artistas de final del siglo XIX e inicio del XX imaginaban como sería la vida en ese año para exhibir en la famosa Exposición de París, de 1900.

Una de ellas (Figura 1), que particularmente despertó mi curiosidad, muestra un salón de clase con los estudiantes sentados – uno atrás del otro – en bancos acoplados a mesas, con cascos que tienen auriculares conectados por cables a unas estructuras sujetas al techo que llegan hasta un maestro en un pedestal. Ese maestro, calvo, ya bastante mayor, vestido con un traje negro, camisa blanca y pajarita, alimenta una tolva con libros cuya manivela uno de los estudiantes gira para que “el conocimiento” llegue a sus compañeros.

Figura 1

La radio à l'école (La radio en la escuela)



Fuente: Jean-Marc Côté (1900). https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fran%C3%A7oise_Foliot_-_La_radio_%C3%A0_l%27%C3%A9cole.jpg#filehistory

¹ Doctora en Educación (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Responsable por la Unidad de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay. sperezbarera@ude.edu.uy, ORCID 0000-0003-1449-469X.

Lamentablemente, más de 100 años después, nada ha cambiado mucho en las instituciones escolares, tanto primarias, como secundarias y universitarias. Los auriculares hoy son inalámbricos y por fuerza de la pandemia de COVID 19, aprendimos a utilizar plataformas de videoconferencia (e inclusive excedernos en el uso), pero nuestros estudiantes siguen mirando la nuca de sus compañeros y muchos docentes, aunque se sienten a la misma altura que los estudiantes, todavía los siguen considerando “alumnos”, que necesitan ser iluminados con los conocimientos que ellos les pueden proporcionar.

El sistema educativo continúa siendo una fábrica de seres humanos ejemplares y seriados que tira a la basura los que salen del padrón y no encajan en la norma, como Tonucci la dibujaba en la década del 70, bajo el apodo de “Frato”.

La creatividad y el pensamiento crítico todavía no tienen espacio en los asientos escolares y utilizar la tecnología de forma mecánica, apenas para colgar algún material en una plataforma parece no resolver los problemas endémicos que aquejan a la educación, que todavía se considera un “gasto” y no una inversión.

Escribir la educación, por lo tanto, requiere cambios importantes que todavía llevarán mucho tiempo para realmente transformar esas instituciones que nos abrigan.

En esta edición de nuestra revista Avances de Investigación, los estudiantes reflexionan sobre esos temas.

Alexander Haro y Camilo Vanegas, en el artículo que lleva como título “**Evaluación de las capacidades de innovación: un estudio de caso en una universidad colombiana**” investigan los elementos que generan asociatividad intrínseca en pro de la innovación en los cargos directivos de una institución de enseñanza superior.

Junior Aparecido Cardoso Peres, tiene el objetivo de analizar la tecnología como medio presente en la vida del ser humano y particularmente en la institución educativa en su artículo “**Democracia, Educação e Tecnologia**”.

Leandro Marques Yoshizumi verifica las percepciones de los docentes en relación con los procesos evaluativos y sus contribuciones para la formación profesional del estudiante universitario en sus “**Considerações sobre os problemas do ensino superior: avaliação da aprendizagem e formação de professores**”.

“**A motivação da criatividade nos universitários de Pedagogia**” es el título del artículo de **Tiago Augusto de Figueiredo** que presenta una propuesta para verificar si la creatividad, una de las exigencias del mercado laboral, está siendo motivada por los docentes de la carrera de Pedagogía en los estudiantes universitarios.

Finalmente, **María del Carmen Sforza Gil** pregunta si el exacerbado énfasis en las calificaciones y en los exámenes no estimulan a los estudiantes a complacer a los docentes y al sistema en su artículo **Saber la respuesta correcta ¿es suficiente?**, que nos acerca reflexiones sobre la “cultura *maker*”.

Esperamos que este número sea un espacio de discusión y aprendizaje en eso que llamamos investigación y que debe ser la piedra angular de cualquier universidad que busque contribuir para mejorar la sociedad.

Evaluación de las capacidades de innovación: un estudio de caso en una universidad colombiana
Assessment of innovation capabilities: a case study in a Colombian university



Recibido: 29/10/2021
Aprobado: 04/11/2021

Alexander Haro ¹
Camilo Vanegas ²

Resumen

Toda empresa constituye en su interior un sinnúmero de recursos organizados por y para la consecución de sus objetivos, con la finalidad de promover una ventaja competitiva, pero no todas las empresas logran la afanosa subsistencia requerida para mantenerse en un mercado competitivo, debido a estas falencias la insolvencia es un elemento inherente a su funcionamiento que no permite el crecimiento, por aquello, el objetivo del estudio es: indagar que elementos generan asociatividad intrínseca en pro de la innovación; la metodología subyacente será el coeficiente de fiabilidad observada con el Alfa de Cronbach, posteriormente, una valoración asociativa categórica mediante el Análisis de Correspondencia Múltiple; los sujetos de estudios son aquellos que se encuentran en el cargo directivo de la Institución de Educación Superior mínimo dos años; como resultados tenemos que: el trabajo en equipo, la comunicación interna, el conocimiento y la inserción de nuevas tecnologías, son los elementos circunstanciales en la innovación; es pertinente valorar dichas incidencias con la finalidad de mejorar y alcanzar un punto innovador que promueva a futuro una ventaja competitiva, es ineludible acentuar que la tecnología no es el elemento clave, el factor clave es concatenar la tecnología con el compromiso de los miembros de la organización; para próximos estudios dentro de la institución será pertinente valorar los cambios en dichas categorías y valorar sus resultados, por otro lado, la metodología planteada funciona para cuestionar los elementos innovadores en

¹ Licenciado en Finanzas de la Universidad Técnica de Ambato. Magíster en Sistemas de Información con Mención en Inteligencia de Negocios y Analítica de Datos Masivos de la Universidad Estatal de Milagro. Asistente y gestor investigativo de la Universidad Técnica de Ambato. Ambato-Ecuador. aharo8014@uta.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-2760>

² Ingeniero industrial de la Universidad Autónoma del Caribe. Magíster en Gerencia de la Innovación de la Universidad Externado de Colombia. Gerente de la agencia de consultoría estratégica de negocios Creare Valore. Riohacha-Colombia. camilo.vanegas@est.uexternado.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3061-0868>

distintas entidades, no solo académicas, con aquello permitirse conocer sus carencias y direccionar esfuerzos y recursos al fortalecimiento constante.

Palabras clave: innovación, competitividad, universidad, conocimiento, tecnología.

Abstract

Every company constitutes in its interior a number of resources organized by and for the achievement of its objectives, with the purpose of promoting a competitive advantage, but not all companies achieve the hard subsistence required to stay in a competitive market, due to these shortcomings insolvency is an inherent element of its operation that does not allow growth, therefore, the objective of the study is: to investigate which elements generate intrinsic associativity in favor of innovation; the underlying methodology will be the reliability coefficient observed with Cronbach's Alpha, subsequently, a categorical associative assessment through Multiple Correspondence Analysis; the study subjects are those who are in the management position of the Higher Education Institution for at least two years; as results we have that: Team work, internal communication, knowledge and the insertion of new technologies are the circumstantial elements in innovation; it is pertinent to value these incidences with the purpose of improving and reaching an innovative point that promotes a competitive advantage in the future, it is unavoidable to emphasize that technology is not the key element, the key factor is to link technology with the commitment of the members of the organization; For future studies within the institution it will be pertinent to evaluate the changes in these categories and assess their results; on the other hand, the methodology proposed works to question the innovative elements in different entities, not only academic, thus allowing to know their shortcomings and direct efforts and resources to the constant strengthening.

Keywords: innovation, competitiveness, university, knowledge, technology.

Introducción

Toda empresa constituye en su interior un sinnúmero de recursos organizados por y para la consecución de sus objetivos, dichos recursos definen y diferencian una empresa de otra, pero, existirán empresas que de forma externa parezcan semejantes, sin embargo, la habilidad que posea para utilizar dichos recursos, así como en la generación de ventajas frente a sus competidores serán quienes los diversifiquen (Haro, 2021).

Al dialogar de recursos y de la habilidad para utilizarlos estamos haciendo referencia a una capacidad logística y administrativa, inducida en las actividades ordinarias, dado que, es lo que una empresa puede hacer con un conjunto de recursos determinados para generar valor (Zambrano y Yepes, 2006). Como argumenta Nelson

(1985) “la capacidad es en esencia comportamental, lo cual garantiza que la empresa sabe hacer algo”(p. 3).

Para Pérez y Coutín (2005) la habilidad y aptitud de la entidad para desarrollar sus actividades productivas de una forma eficiente y eficaz se basa en el uso, combinación y la coherencia de sus recursos y capacidades, inducidos a través de varios procesos generadores de valor organizacional, además, argumenta que el potencial de una organización se puede observar en la destreza para evolucionar pese a las condiciones del tiempo.

Pero, esto no quiere decir que los procesos se deben llevar de una forma estática y rutinaria, una entidad no cambiante perjudicaría y guiaría a un estancamiento por la falta de dinamización de los procesos, es aquí donde la terminología de las *capacidades dinámicas* entran en juego; para Teece *et al.* (1997) las capacidades dinámicas se define como: “competencias de nivel superior que determinan la capacidad de la empresa para integrar, construir y reconfigurar recursos internos y externos para abordar y, posiblemente, dar forma a entornos de negocios que cambian rápidamente” (p. 516).

Las universidades juegan un papel circunstancial en el desarrollo de la economía de las regiones, bajo la premisa del aporte a los sectores económicos en tarea de talento humano competente, con visión y ética, puesto que, son aquellas quienes presentan una oferta académica bajo la cual se formarán los futuros profesionales y actores de la cotidianidad, el potencial, conocimiento y desenvolvimiento de los futuros profesionales tendrá una parcial responsabilidad de la entidad educativa por ser partícipes en la preparación de sus egresados, los cuales tienen el deber de afrontar los retos que se les presenten en su entorno con la mayor eficiencia y eficacia posible (Vega Jurado *et al.*, 2011).

En consonancia con la anterior proposición, la *innovación* juega un papel trascendental dentro de estas instituciones de educación superior, debido a que, al ser un elemento de mejora continua se verá reflejado en la capacidad de usar las competencias internas y externas con el propósito de planificar, desarrollar, plasmar, ofertar y mejorar productos y servicios (Martínez, 2006a), una eficiente gestión permitiría una alineación coherente y propicia entre los servicios y programas ofertados con base en las necesidades explícitas del entorno, con lo cual, se formarán los mejores profesionales.

Conocer las capacidades con las que cuenta una organización va a consentir que ésta enfoque sus esfuerzos (tiempo y recursos monetario) en desarrollar actividades que permitan conseguir los objetivos. Con estas premisas, la presente investigación tiene como objetivo principal: indagar que elementos generan asociatividad intrínseca en pro de la innovación en la institución de educación superior eje de estudio, con el fin de generar valoraciones que posteriormente deriven en un correcto direccionamiento de recursos y esfuerzos que propicien la innovación y la mejora continua en el tiempo.

Marco teórico

La terminología de capacidades de la innovación adjudica múltiples perspectivas, empero, una sola conceptualización no será suficiente para comprender como se articula esta investigación; por lo cual, este apartado tendrá el papel de otorgar al lector la definición de las diferentes capacidades existentes; se detallan a continuación.

Capacidades dinámicas

La generación de nuevos productos, servicios, la mejora o modificación de los ya existentes, llevan sobreentendido la necesidad del perfeccionamiento, mejora continua e innovación. En este sentido, la capacidad dinámica empresarial y organizativa que adjudique una empresa, está explícita por su capacidad de planificar y efectuar exitosamente las tácticas y estrategias orientadas a la innovación en un entorno cambiante, buscando edificar ventajas competitivas sólidas, tales como el conocimiento y las destrezas (Arboleda *et al.* 2016).

En congruencia con lo anterior, se puede argüir que la capacidad de innovación esta íntimamente vinculado a las dinámicas, porque como organización tiene la capacidad de extender sus recursos y modificarlos con la finalidad de conseguir la innovación (Garbanzo, 2015).

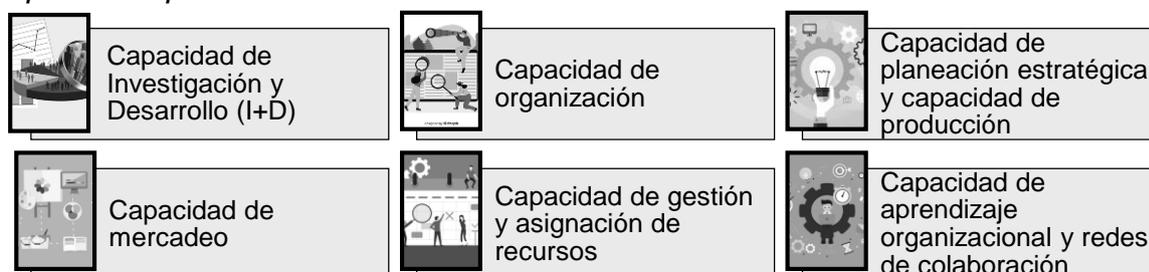
Capacidades de innovación

En el entorno investigativo se pueden encontrar con distintos argumentos con respecto a la terminología *capacidades de innovación*, esto depende en sí del contexto de la investigación, así como de la necesidad de formulación; Según Yam *et al.* (2004), se podría precisar como un conjunto de particularidades internas de las organizaciones, comprendidas como capacidades o habilidades, con las cuales se puede lograr un adecuado y significativo desempeño competitivo con respecto a entidades similares, esto basado en la correcta gestión.

Algunos autores consideran que las capacidades de innovación radican en un concepto multidimensional y de aquí surge una clasificación, tales como:

Figura 1

Tipos de capacidades de innovación



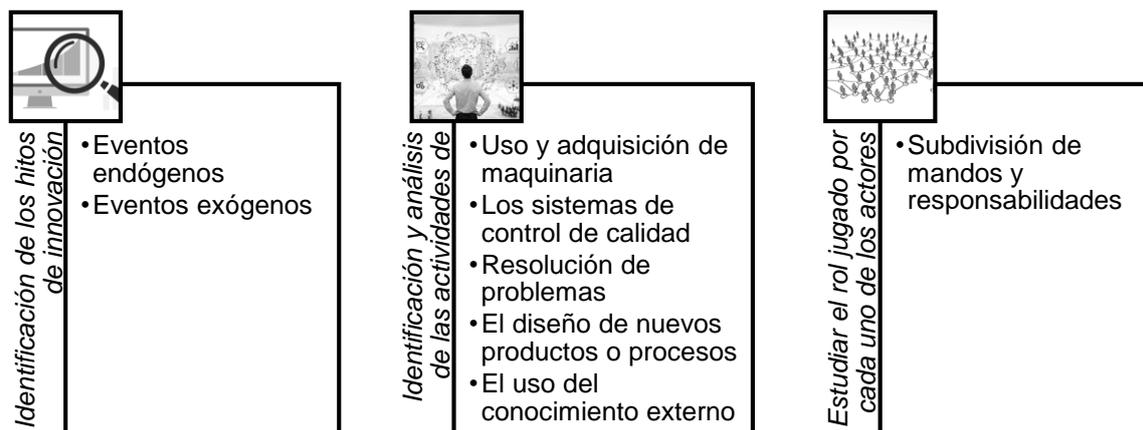
Fuente: Echevarría (2008), Guan *et al.* (2006) y Wang *et al.* (2008)

Dichas particularidades provienen de características concretas y que son primordiales en el desarrollo de las organizaciones, como la tecnología, los productos

y servicios ofertados, las destrezas, el conocimiento y la experiencia; pero, no solo es importante observar la clasificación, es necesario saber qué proceso seguir para delimitar la capacidad de innovación y todos aquellos elementos inherentes al mismo; se procede a delimitar un proceso de análisis:

Figura 2

Análisis de elementos de capacidades de innovación



Fuente: Martínez (2006b)

Capacidades de aprendizaje tecnológico

Torres (2006) precisa que las capacidades tecnológicas son una habilidad inherente para el uso efectivo del conocimiento; de la misma forma, Bell (1984) en el contexto del aprendizaje la delimita como la variedad de procesos a través de los cuales las organizaciones consiguen conocimientos, destrezas y técnicas.

Por tanto, la capacidad de aprendizaje tecnológico puede definirse como la habilidad con la que cuenta una organización para desarrollar los procesos por los cuales adquieren conocimientos tecnológicos y nuevas habilidades técnicas. La capacidad técnica radica en el uso del conocimiento, no solo en la posesión de ese conocimiento, sino también en la capacidad de utilizarlo para la producción, la inversión y la innovación. (Westphal *et al.*, 1985).

Capacidades de aprendizaje organizacional

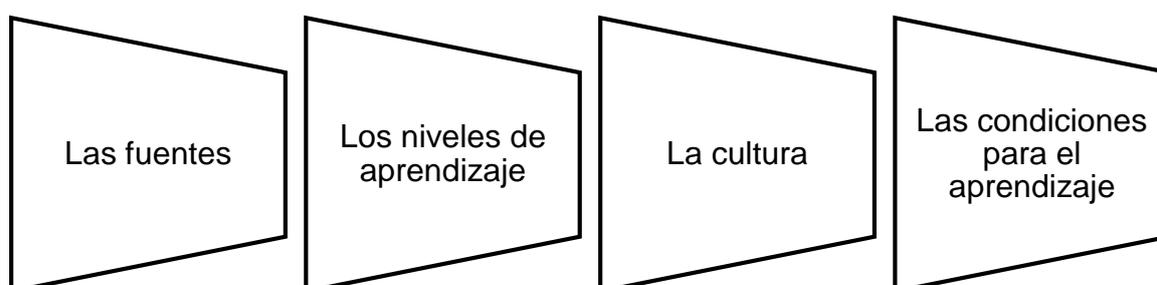
Se define como el potencial dinámico de creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento por medio de numerosos flujos de discernimiento, que hacen posible la formación y evolución de las memorias organizacionales de comprensión, que capacitan a las organizaciones y sus agentes de conocimiento para actuar intencionalmente en entornos cambiantes (Garzón y Fisher, 2008).

Según lo insinuado en el manual de Oslo, el aprendizaje organizativo depende de la práctica, rutinas y de los modelos de interacción, tanto en el interior de la empresa como con el entorno, y de la capacidad de transformar las sapiencias tácitas individuales y de promover la interacción. (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y La Oficina Europea de Estadística [Eurostat], 2007)

Garzón y Fisher (2008) nos sugiere que la capacidad de aprendizaje está íntimamente ligada a cuatro variables, que son:

Figura 3

Análisis de elementos de capacidades de innovación



Fuente: OCDE y Eurostat

Las capacidades de aprendizaje organizacional están vinculadas con las capacidades gerenciales, las cuales son las habilidades de los altos directivos, administradores y mesa directiva de una empresa para componer, edificar y reformar competencias tanto internas como externas por y para la empresa (Castro *et al.*, 2009). En otras palabras, es tarea de los administradores y sus cooperadores forjar una empresa sólida y capaz de generar beneficios multilaterales.

Capacidad de aprendizaje por interacción

El énfasis en el aprendizaje interactivo es un proceso en el que los sujetos se comunican e incluso ayudan en la creación de nuevos conocimientos económicos, administrativos y financieros útiles (Lundvall, 2005). Esta dirección en sí intenta ir más allá de la noción de técnicas productivas de sectores económicos, para introducir a los actores sociales como fuente base de la innovación (Villavicencio y Arvanitis, 1994).

El aprendizaje por interacción se compone de las capacidades de cooperación, que es la habilidad para auxiliar a los agentes externos de la empresa; asimismo, las capacidades de mercantilización, surgen para encontrar y ejecutar las mejores aplicaciones mercadológicas utilizadas en el sector, que realcen el valor de las innovaciones de acuerdo al entorno local; por último, la capacidad de adaptarse culturalmente al medio, habla de la habilidad de adaptación bajo los criterios propios de la estrategia empresarial, utilizando principios de responsabilidad social empresarial afín de lo que espera el entorno de la institución, asimismo, direcciona su análisis a las condiciones existentes en aspectos sociales, culturales y ecológicos, sin perjudicar la percepción y ambiente de los laboradores internos a la institución (Lundvall, 2005).

Instituciones de Educación Superior (IES)

Teniendo en cuenta que el sujeto de estudio es una universidad es pertinente conocer la conceptualización del mismo mediante la revisión de la literatura; El sector académico y educativo es un actor fundamental en la formulación de planes estratégicos para la región hacia una sociedad basada en el conocimiento, moral y ética, las IES están obligadas a fomentar la formación del recurso humano con alta cualificación para propiciar la articulación universidad-empresa buscando la competitividad (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La IES juega un papel importante en el entorno, la calidad educativa de las universidades se refleja en sociedades con alto nivel crítico y raciocinio, las cuales son características que conciben un desempeño integral en el desarrollo personal, de esta manera, la educación superior promulga el bien común e incide significativamente en las organizaciones empresariales, en otras palabras, el conocimiento y destrezas integrales son las bases y pilares del éxito corporativo (Valladares, 2012).

Materiales y métodos

En este apartado se detallará el instrumento aplicado para la investigación, así como el eje de estudio, objeciones y estratificaciones a tomar en cuenta, con el extracto de la data se dará continuismo con metodologías estadísticas y supuestos subyacentes; se detallan a continuación:

Enfoque

El estudio se plantea como *cuantitativo*, debido a que busca predecir el comportamiento y análisis de los resultados mediante valoraciones escalares, con el fin de establecer que elementos promueven una asociatividad, asimismo, se podrá apreciar que aspectos generan la innovación dentro de la IES según la percepción de los encuestados a través del bosquejo aplicado con el instrumento elaborado (Cárdenas y Cortés, 2000).

Diseño de la investigación

Propósito

Determinar los factores que inciden en la innovación en la universidad colombiana fuente de estudio, por lo consiguiente, se generarán los cuestionamientos basados en los argumentos teóricos indagados con respecto a elementos constructivistas, participativa, positivista y afirmaciones pragmáticas.

Técnicas de recolección de datos y cronología

La técnica de recolección de datos usada será la encuesta, aplicada de forma personal, debido a la particularidad objetiva requiere ser expuesto por el encuestador; el objetivo de este instrumento es adquirir información selecta sobre prácticas y actividades empresariales que forjen innovación según la percepción empírica. El encuadre investigativo se formulará mediante el uso de un cuestionario, este se define como: un instrumento de valoración en el cual se establecen una variedad de

preguntas que demandan del investigador a un investigado que presente pertinencia para conocer algo (Bonilla, 2011).

Categoría de análisis

Para esbozar la coyuntura investigativa los elementos a observar mediante la formulación de la encuesta previa formulación del cuestionario serán las siguientes:

Figura 4

Categorías



Fuente: Elaboración propia

Colaboración y marketing (CM)

Con que frecuencia la institución de educación superior realiza estas actividades con la finalidad de forjar los mejores ideales de colaboración y marketing basado en la innovación institucional:

Figura 5

Cuestionamientos de colaboración y marketing

Participación de sector real	Participación por parte de la Institución en redes de networking empresariales institucionales	Participación por parte de la Institución en acciones del cuidado al medio ambiente	Participación por parte de la institución en proyectos de colaboración con otras universidades
Participación por parte de la institución en alianzas	Capacitación externa a la institución	Cambios significativos en el diseño y promoción	Marketing y publicidad de acuerdo con las tendencias
	Acciones de búsqueda de nuevos segmentos de mercado.	Nuevos métodos para los canales de distribución de programas	

Fuente: Elaboración propia

Entorno (EN)

Con que frecuencia la universidad realiza estas actividades para reflexionar la influencia de las externalidades, el vínculo con la sociedad y los principales actores gubernamentales y privados en la mejora continua de la institución

Figura 6

Cuestionamientos de las externalidades y vínculo con los principales actores:

Participación por parte de la institución en diseño de programas.	Participación por parte de la institución en el diseño de servicios.	Asesoría “especializada” para el desarrollo de su negocio principal	Participación por parte de la institución en “Clústeres”
Utilización por parte de la institución de los servicios de Centros tecnológicos	Certificación de Normas ambientales locales	Variabilidad en el entorno económico	Acceso a maquinaria, tecnología, insumos y mano de obra calificada.
Legislación estable que permite planeación a largo plazo	Precio accesible de maquinaria, tecnología, insumos y energía.	Apoyos públicos para incrementar producción de investigación	Fallas en el suministro provenientes del entorno

Fuente: Elaboración propia

Organización (OR)

Con que frecuencia la universidad realiza estas actividades administrativas y organizativas que mejoren el desarrollo de las capacidades de innovación:

Figura 7

Cuestionamientos de organización

Contratación de personal altamente capacitado con experiencia previa	Cambios en la institución para modificar las estructuras y el comportamiento interno	Cambios en la institución por introducir nuevas tecnologías	Elaboración y/o actualización de manuales de puestos y procedimientos
Implementación y monitoreo de programas de mejora continua	Mejoras al sistema de creencias, expectativas y valores	Plan de carrera	Acciones para mejorar la comunicación y participación interna
Esquemas de reconocimiento a los laboradores	Apoyos o programa de formación y capacitación laboral a los laboradores	Ejercicios de motivación al personal o mejoras al espacio físico	Alineación de las actividades sociales y medioambientales

Fuente: Elaboración propia

Conocimiento (CN)

Con que frecuencia la universidad realiza estas actividades con el fin de mejorar el conocimiento multidisciplinario para mejorar el perfil competitivo de los docentes y miembros administrativos:

Figura 8

Cuestionamientos de conocimiento

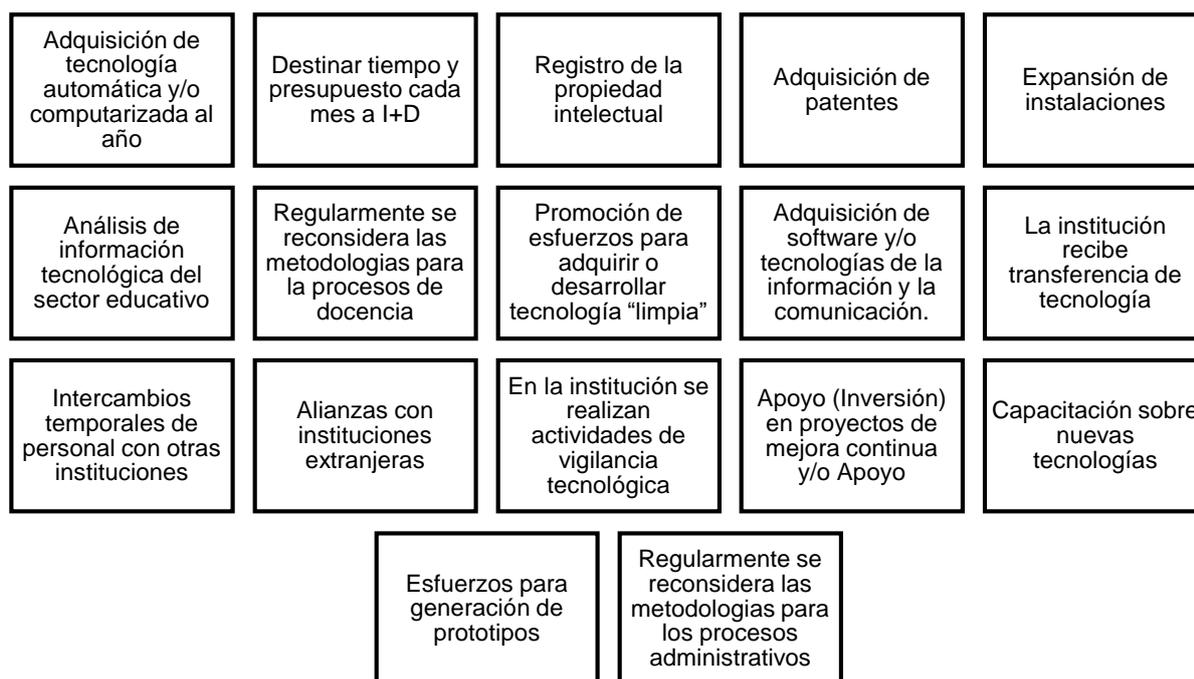
Apoyos o programa de formación y capacitación (no relacionados con su labor)	Búsqueda de homogeneidad de conocimientos	Actividades como parte de la cultura empresarial de interacción social	Reuniones formales de directivos con todos los empleados
Reuniones informales para compartir experiencias	Sistemas de información y documentación de experiencias	Participación en foros	Reuniones para profesionalizar
Estandarización en sus procedimientos	Trabajo en equipo	Iniciativa para recibir propuestas	Actividades de gestión de comunidades de práctica (grupo multidisciplinario)

Fuente: Elaboración propia

Tecnología (TIC)

Con que frecuencia la universidad adquiere, destina y aplica estas actividades con el fin de mejorar la infraestructura, eficiencia, eficacia y calidad para optimizar el desempeño de la institución en favor de la capacidad de la innovación:

Figura 9
Cuestionamientos sobre tecnología



Fuente: Elaboración propia

Cultura organizacional y directivos (COD)

Con que frecuencia la universidad adhiere su estructura directiva en favor de los miembros de la institución de educación, con la finalidad de que los miembros de esta se sientan en un ambiente idóneo y propicio para el desarrollo de sus actividades ordinarias:

Figura 10

Cuestionamientos sobre la cultura organizacional y los directivos

Objetivos aceptables	Trabajo eficiente	Directivos dan ejemplo de los valores de la institución.	Los problemas surgen de manera esporádica y son resueltas eficientemente	Ambiente de equipo
Autonomía para resolver problemas	La información clara y comprensible	Errores son considerados como oportunidades para aprender y mejorar	El liderazgo favorece al conocimiento	Jefes apoyan e impulsan a sus subordinados.
Los directivos alinean recursos de acuerdo a su equipo	Los directivos alinean recursos de acuerdo a su equipo tipo de liderazgo	Búsqueda de Directivos externos con experiencia	Para ser Directivo, se considera la experiencia previa	Los líderes de la organización favorecen al conocimiento
Se realizan actividades no laborales con la finalidad de que convivan y se conozcan	El ambiente de trabajo es el ideal para ser eficientes	Tienen acceso personal al rector.	Los empleados tienen la habilidad para estructurar y utilizar el conocimiento grupal	

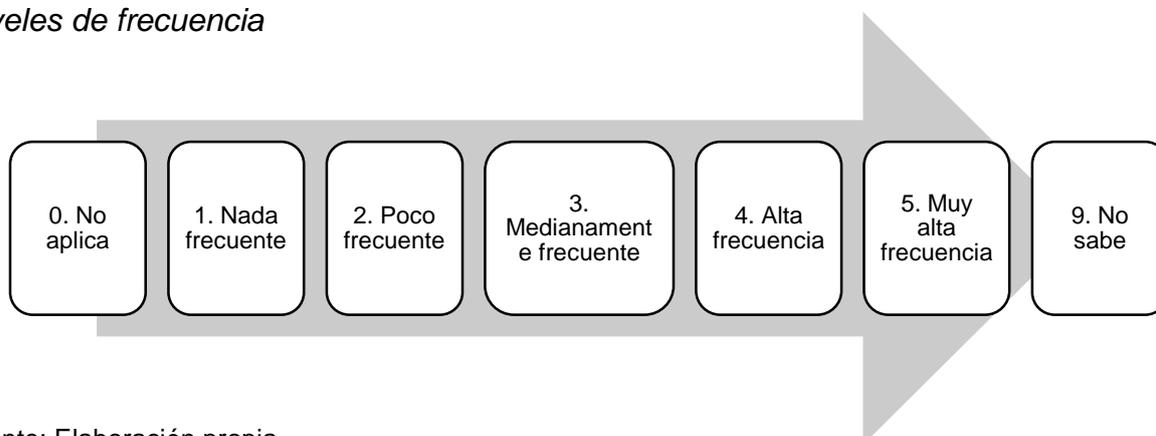
Fuente: Elaboración propia

Unidad de medida de frecuencia

Cada uno de los cuestionamientos en las seis secciones planteadas tendrán un nivel de frecuencia basado en la percepción del individuo sujeto de estudio; las valoraciones serán las siguientes:

Figura 11

Niveles de frecuencia



Fuente: Elaboración propia

Estratificación y muestra

La unidad de análisis sobre la que se realizará la presente investigación corresponde a todos los cargos de tipo directivo que comprenden a la institución eje de estudio, delimitándose por aquellos que adjudiquen mínimo 2 años en su cargo; se detalla la muestra:

Tabla 1

Muestra de sujetos de estudio

Cargo	Encuesta para aplicar	Peso relativo
Cargos Directivos	37	82,22%
Decanatura	5	11,11%
Vicerrectores	3	6,66%
Total	45	100%

Fuente: elaboración propia

Estadísticos y modelos subyacentes

Coefficiente Alfa de Cronbach

Según la teoría clásica, la confiabilidad se precisa como el nivel o grado en que un instrumento de diversos ítems valora la consistencia de una muestra segmentada con base en la población (Gliner *et al.*, 2001). La medición de consistencia se describe al grado en que un cálculo y consideración está libre de errores y residuos dispersos (Oviedo y Arias, 2005).

El valor alfa varía entre (-1 y +1), un valor de 0 exterioriza que no coexiste analogía entre los dos puntajes; un valor positivo indica que las personas con puntaje alto en una primera aplicación afijé criterios de confiabilidad y consistencia en las frecuencias (Cronbach y Meehl, 1955). Una confiabilidad negativa indica un error en el cálculo, las respuestas o una terrible inconsistencia de la escala (Krus y Helmstadter, 1993). La fórmula para calcular este coeficiente es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right) \quad \text{Donde;}$$

- K – Número de ítems
- $\sigma_{Y_i}^2$ – Varianza del ítem (i)
- σ_X^2 – Variación de las observaciones por individuos

Análisis de Correspondencia Múltiple

Olivares (1996) y Soria y Hugo (2016) exteriorizan que esta metódica compone un instrumento avanzado de estudio de datos, representado en espacios relacionales de tipo categórico con enfoque politómico, su finalidad es plasmar la multidiciplidad de forma ordenada configurada mediante áreas. La primera cuantificación de

consideración es la evaluación de la métrica de proximidad entre valores y la asociación intrínseca entre los mismos; la ecuación es la siguiente:

$$d^2(i, i') = \sum_{j=1}^J \frac{1}{f_{+j}} \cdot \left(\frac{f_{ij}}{f_{i+}} - \frac{f_{i'j}}{f_{i'+}} \right)^2$$

La discrepancia de las hipótesis al esbozar este tipo de tablas reside en su asociatividad intrínseca, es decir, la hipótesis nula (H0) confiere que las variables son independientes, la hipótesis alternativa (H1) ratifica que existe una dependencia; el estadístico expuesto se formula de la siguiente forma:

$$\chi^2 = \sum_i \sum_j \frac{(n_{ob} - n_{es})^2_{ij}}{(n_{es})_{ij}}$$

Resultados

La metodología se ha detenido cuando el procesamiento presenta un total de 28 interacciones para alcanzar la convergencia, el modelo adjudica un total de dos dimensiones (2), el Alfa de Cronbach para la primera y segunda dimensión es de 0,998 lo cual permite argumentar un alto nivel de confiabilidad del instrumento aplicado y los resultados expuestos; a continuación se presentan aquellos cuestionamientos que presenten un valor entre dimensiones superior a la media de 0,487; se procede a detallar:

Tabla 2

Análisis de Correspondencia Múltiple >0,487

Cuestionamiento	Ponderación de la variable	Dimensión		Media
		1	2	
CN. Trabajo en equipo	7	,814	,917	,866
OR. Acciones para mejorar la comunicación y participación interna	7	,781	,922	,851
CN. Búsqueda de homogeneidad de conocimientos	7	,790	,861	,825
OR. Cambios en la institución por introducir nuevas tecnologías	7	,748	,895	,822
CN. Reuniones formales de directivos con todos los empleados	7	,716	,911	,813
OR. Esquemas de reconocimiento a los laboradores	7	,759	,826	,793
CM. Marketing y publicidad de acuerdo con las tendencias	7	,648	,881	,765
OR. Implementación y monitoreo de programas de mejora continua	7	,642	,883	,762
COD. Se realizan actividades no laborales con la finalidad de que convivan y se conozcan	7	,615	,899	,757
OR. Contratación de personal altamente capacitado con experiencia previa	7	,667	,828	,748
CM. Acciones de búsqueda de nuevos segmentos de mercado.	7	,620	,874	,747
OR. Plan de carrera	7	,616	,838	,727
OR. Elaboración y/o actualización de manuales de puestos y procedimientos	7	,552	,871	,712
CN. Sistemas de información y documentación de experiencias	7	,698	,717	,708
CN. Iniciativa para recibir propuestas	7	,577	,819	,698
OR. Mejoras al sistema de creencias, expectativas y valores	7	,519	,869	,694
CN. Actividades como parte de la cultura empresarial de interacción social	7	,561	,817	,689
TIC. Expansión de instalaciones	7	,566	,771	,669

COD. Los problemas surgen de manera esporádica y son resueltas eficientemente	7	,698	,621	,659
COD. La información clara y comprensible	7	,668	,647	,658
OR. Apoyos o programa de formación y capacitación laboral a los laboradores	7	,687	,591	,639
CM. Capacitación externa a la institución	7	,449	,799	,624
OR. Ejercicios de motivación al personal o mejoras al espacio físico	7	,660	,517	,588
CM. Participación de sector real	7	,491	,685	,588
EN. Asesoría “especializada” para el desarrollo de su negocio principal	7	,573	,587	,580
COD. Directivos dan ejemplo de los valores de la institución.	7	,577	,582	,579
TIC. Regularmente se reconsidera las metodologías para los procesos administrativos	7	,528	,625	,577
COD. Autonomía para resolver problemas	7	,610	,511	,561
COD. El ambiente de trabajo es el ideal para ser eficientes	7	,635	,456	,546
TIC. Capacitación sobre nuevas tecnologías	7	,561	,529	,545
COD. Para ser Directivo, se considera la experiencia previa	7	,504	,585	,544
CM. Cambios significativos en el diseño y promoción	7	,278	,794	,536
COD. Trabajo eficiente	7	,475	,582	,529
OR. Alineación de las actividades sociales y medioambientales	7	,541	,508	,524
EN. Participación por parte de la institución en “Clústeres”	7	,466	,568	,517
CM. Nuevos métodos para los canales de distribución de programas	7	,441	,591	,516
COD. Objetivos aceptables	7	,505	,526	,516
CN. Reuniones informales para compartir experiencias	7	,590	,406	,498
COD. Los directivos alinean recursos de acuerdo con su equipo tipo de liderazgo	7	,565	,426	,496

Fuente: elaboración propia mediante el software SPSS v.21 - ACM

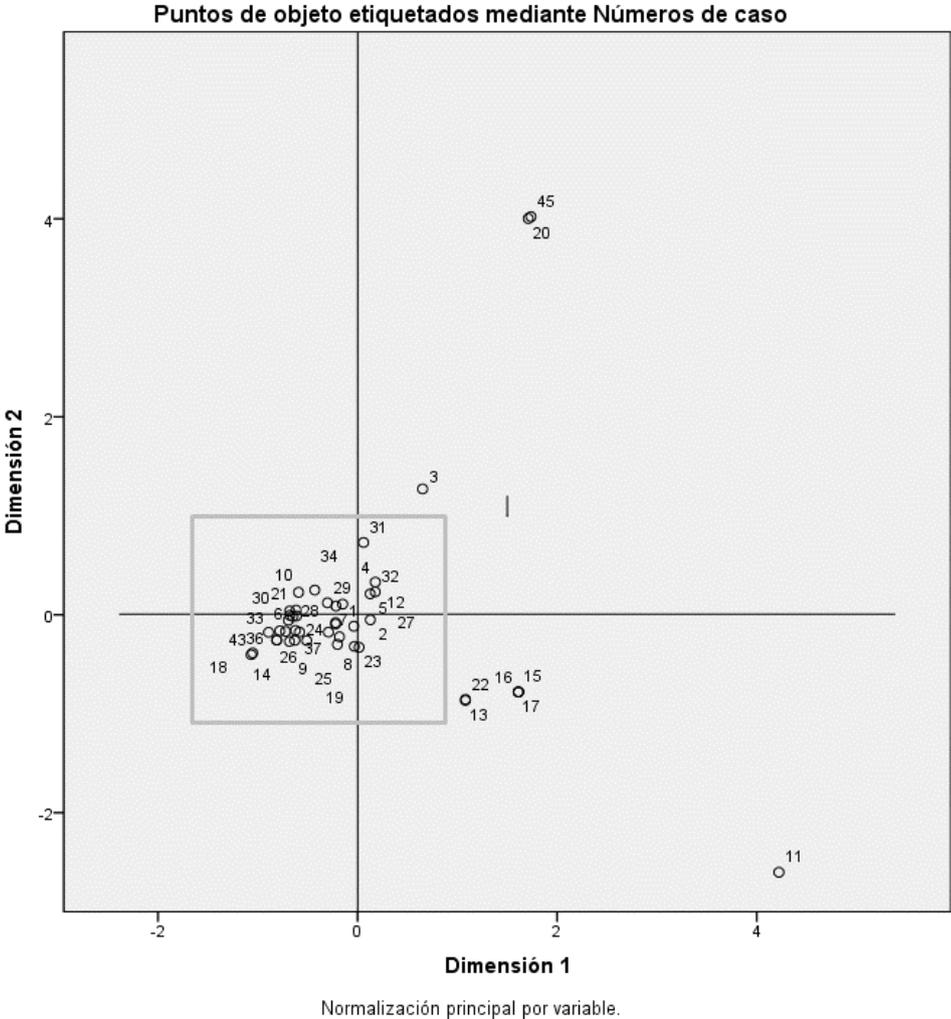
La metodología esboza lo siguiente:

- Organización - OR adjudica (11) cuestionamientos relevantes
- Cultura organizacional y directivos - COD (9)
- Colaboración y marketing - CM (6)
- Conocimiento - CN (6)
- Tecnología - TIC (3)
- Entorno - EN (2)

En las siguientes gráficas podemos observar que no existen casos con extrema dispersión, más bien, se puede percibir normalidad y armonía estadística, con lo cual, se puede afirmar que la inercia de los datos es acorde; Por otro lado, las dimensiones plasmadas en la metodología llegaron a una convergencia exacta, lo cual ha permitido delimitar qué aspectos son aquellos que forjan innovación dentro de la institución de educación superior eje de estudio.

Figura 12

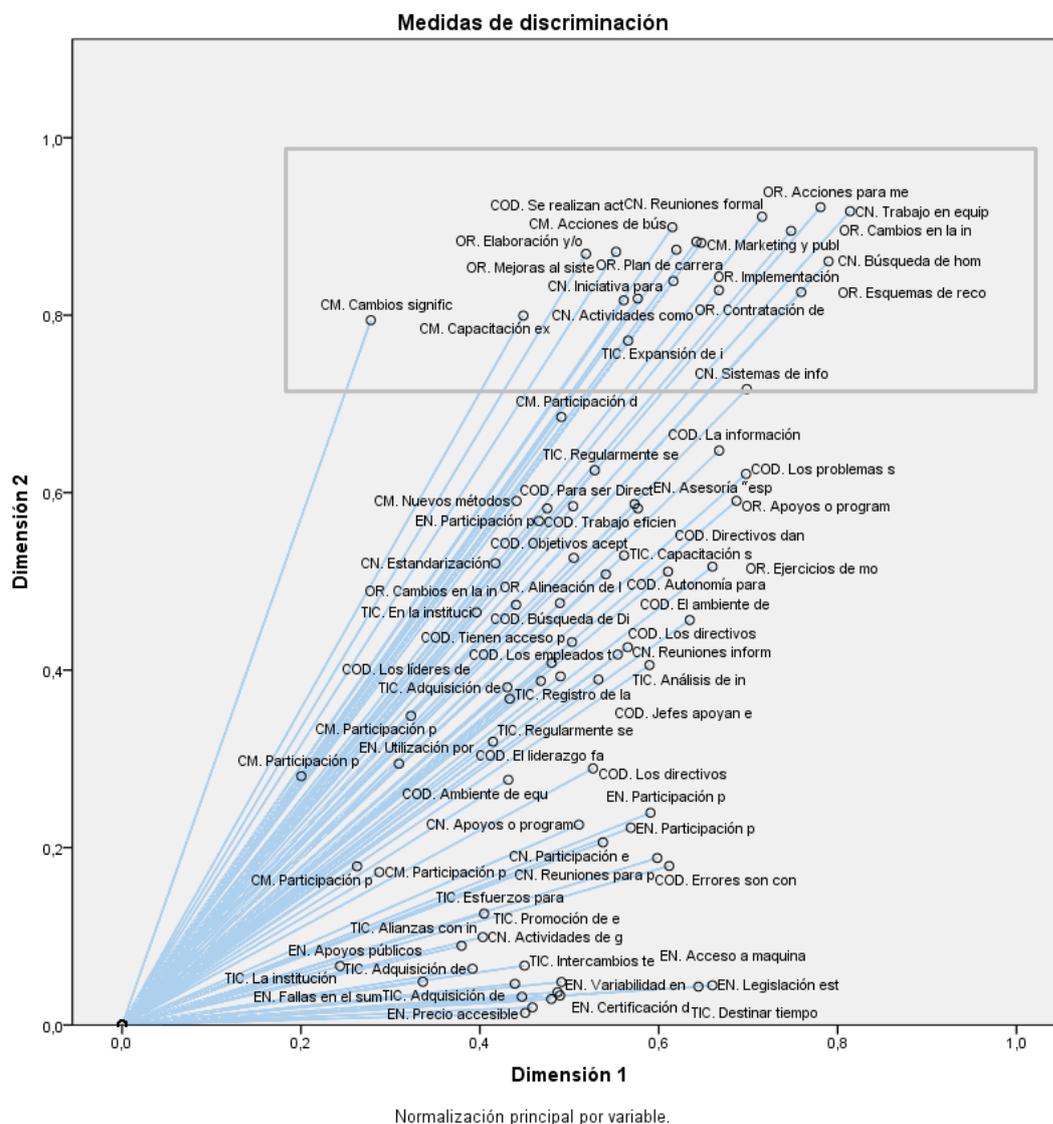
Dispersión de respuestas de los sujetos de estudio



Fuente: Elaboración propia

Figura 13

Medidas de discriminación bidimensional



Fuente: Elaboración propia

Consideraciones finales

El conocimiento siempre será el factor base para que una entidad dirija sus esfuerzos al desarrollo (Garzón y Fisher, 2008), empero, es pertinente resaltar que muchas organizaciones estudian de forma constante como satisfacer sus necesidades internas y trabajan para ser más resilientes ante las externalidades, pero no siempre lo logran, ciertamente el conocimiento no es suficiente, ¿a qué se debe?, igual que en los datos, al transformarlos, segmentarlos y analizarlos tendremos el afanoso “*conocimiento*”, pero lo viable es saber que hago con aquello, no es

simplemente indagar, es preciso tomar acciones inmediatas para solventar y solucionar, esto hace que una entidad sea viable y efectiva.

Las necesidades de una organización de ser la mejor en su campo expone distintos estudios que pretenden indagar en que le hace falta o que está demás, es correcto que ninguna organización está libre de riesgo y de cometer errores, debido a que, desde la concepción de la entidad se encuentra vulnerable a distintos problemas, en ciertos casos inherentes y otros externos; Arboleda *et al.* (2016) coincide con el problema planteado y la necesidad latente de las organizaciones de ser mejores, argumenta que para tener un desarrollo es primordial conocer los factores que influyen y con esto forjar estrategias (largo plazo) y tácticas (corto y mediano plazo).

Como se ha podido sobreentender, los aspectos extraídos coinciden con la investigación de Martínez (2006b), el cual afijé que la cuestiones exógenas, uso de tecnología y ordenamiento de los mandos es acertado para que una organización sea competitiva, ciertamente, el estadístico refleja que los aspectos con mayor asociatividad son el trabajo en equipo, acciones de comunicación interna y homogeneidad de los conocimientos con respecto a las nuevas tecnologías.

En consonancia con las anteriores perspectivas, según el argumento de Westphal *et al.* (1985) y el conocimiento es la base de la innovación y dicha premisa es correcta, la investigación permite establecer que un personal homogéneamente capacitado y actualizado perpetuará la innovación. Con estos preámbulos observados se puede concluir que una organización debe valorar dichos elementos y gestionar actividades que promuevan la mejora continua con la finalidad de alcanzar la innovación ideal y presente competitividad con el sector real.

Es necesario argumentar que, una empresa que no se adapte y cambie está destinada a la insolvencia, debido a esto, una inquebrantable estrategia permitirá un crecimiento ideal. Es necesario acentuar que la tecnología no es el elemento clave, el factor clave es concatenar la tecnología con el compromiso de los miembros de la organización.

Conclusiones

Previa observación de la información obtenida mediante el pilotaje de los datos se puede concluir que, de 6 secciones y 82 cuestionamientos insertados, solo 39 han concebido un valor superior a la media de 0,487, en valores relativos significa que, del 100% de cuestionamientos el 47,56% ha forjado ideales explicativos y asociativos entre secciones. Las medidas de dispersión de los sujetos de estudios han permitido esbozar que existen una concentración ideal de los datos expuestos por los encuestados, se puede observar en la figura (12) que coexisten un grupo general, y dos subgrupos, adicional a esto, solo dos encuestados difieren de los argumentos de los otros, por lo cual, el modelo ha concebido un nivel de confiabilidad 0,998.

En la sección CM podemos observar que, la búsqueda de nuevos mercados, cambios y modificaciones en el diseño y promoción, capacitación externa, marketing viabilizado mediante las tendencias del sector, evaluación de los canales de

distribución de los programas y capacitación con respecto al sector real, presentan afinidad con las demás secciones y con los ideales de innovación.

En la sección CN las actividades de la cultura empresarial, homogeneidad del conocimiento, recepción de propuestas, reuniones de parte de los directivos previa consideración de las perspectivas y experiencias de los empleados, reuniones informales y el trabajo en equipo son aquellos que tuvieron relevancia en el bosquejo del modelo estadístico y asociatividad con las secciones.

En la sección COD los elementos como: autonomía, el ejemplo de parte de los directivos, el ambiente laboral, información direccionada clara y comprensible, liderazgo alineado a las condiciones de la organización, problemas esporádicos resueltos de forma eficiente y objetivos aceptables por parte de los miembros de la institución son aquellos ideales viables para una organización innovadora.

En la sección EN considera dos cuestiones como circunstanciales y vinculables con las demás secciones, en primera instancia, la institución educativa considera la inclusión de la asesoría especializada para desarrollar su negocio principal y el vínculo con entidades externas como generador de valor.

En la sección OR se observa que, las actividades sociales y medioambientales, programas de formación a los laboradores, nuevas tecnologías, contratación de personal altamente capacitado con experiencia previa, ejercicios de motivación al personal, manuales de puestos y procedimientos, esquemas de reconocimiento a los laboradores, implementación y monitoreo de programas de mejora continua, mejoras al sistema de creencias, expectativas y valores y, por último, plan de carrera son aquellos elementos que se deben tomar en cuenta para la mejora continua de la organización.

En la sección TIC se evidencia que, la capacitación sobre las nuevas tecnologías, expansión de instalaciones y nuevas metodologías para procesos administrativos generan relación con las secciones y conciernen a la mejora de las capacidades de innovación.

Todas las empresas son sumamente diferentes y difieren entre sí por un sinnúmero de particularidades, lo cual limita generar un argumento global viable, debido a esto, ajustar metodologías de valoración intrínseca (dentro de la organización) permitirá conocer cómo se encuentra la entidad y medir las consideraciones de los miembros de la organización (estratégicos, apoyo y operativos), desde un enfoque individualista, con lo cual, un estudio conglomerado permitirá ligar sus opiniones y palpar las necesidades vinculadas, en este sentido, este estudio condesciende a la entidad a valorar los detalles encontrados y tomar acciones que forjen la mejora continua; adicional a esto, los planteamientos por estratificaciones son aplicables a cualquier organización, no solo académicas, siempre y cuando tomen en cuenta la correcta segmentación de los sujetos de estudio para evitar errores de argumentación y dispersión de las respuestas.

Referencias

- Arboleda Casas, G. B., Sánchez Rolong, A. M., y Sanabria Landazábal, N. J. (2016). Factores de éxito competitivo: caso ESAL Barranquilla // success factors: case ESAL Barranquilla // fatores de sucesso: evento ESAL Barranquilla. *Dimensión Empresarial*, 14(2), 167-183. <https://doi.org/10.15665/rde.v14i2.740>
- Bell, M. (1984). Learning and the Accumulation of industrial technological capacity in developing countries. *Technological capacity in the third world*, 187-209.
- Bonilla Blanchar, E. (2011). *Metodología de la investigación, un enfoque práctico*.
- Cárdenas, L. E. R., y Cortés, L. R. (2000). Exploración al diseño experimental. *Ciencia e ingeniería neogranadina*, 9, 51-59.
- Castro Spila, J., Rocca, L., y Ibarra, A. (2009). Capacidad de absorción y formas de aprendizaje para la innovación: Un modelo conceptual. *Projectics / Proyética / Projectique*, 1(1), 63. <https://doi.org/10.3917/proj.001.0063>
- Cronbach, L. J., y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281.
- Echevarría, J. (2008). El Manual de Oslo y la innovación social. *Arbor*, 184(732), 609-618. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.210>
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(01), 67-87. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44043204005/html/index.html>
- Garzón Castrillón, A., y Fisher, A. L. (2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. (Spanish). *Pensamiento y Gestión*, 24, 195-224.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., y Harmon, R. J. (2001). Measurement reliability. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(4), 486-488.
- Guan, J. C., Yam, R. C., Mok, C. K., y Ma, N. (2006). A study of the relationship between competitiveness and technological innovation capability based on DEA models. *European journal of operational research*, 170(3), 971-986.
- Haro, A. H. (2021). El marketing digital: un medio de digitalización de las pymes en Ecuador en tiempos de pandemia. *Investigación y Desarrollo*, 14(1), 163-181.
- Krus, D. J., y Helmstadter, G. C. (1993). The problem of negative reliabilities. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 643-650.
- Lundvall, B.-Å. (2005). National Innovation Systems—Analytical Concept and Development Tool. *DRUID Tenth Anniversary Summer Conference 2005 on dynamics of industry and innovation: organizations, networks and systems, July 2011*, 43. <https://doi.org/10.1080/13662710601130863>
- Martínez, A. (2006a). Una mirada integral a las capacidades de innovación: El caso de Grupo Court. *Denarius*, 13, 177-177.
- Martínez, A. (2006b). La construcción social de las capacidades de innovación, una aproximación sociológica. *Ide@s Concyteg*.

- Ministerio de Educacion Nacional. (2010). *Plan sectorial de educacion 2010—2014*. 114.
- Nelson, R. R. (1985). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Harvard University Press.
- OECD, y Eurostat. (2007). Manual de Oslo. En *Analysis* (Vol. 30, Número 5). <https://doi.org/10.1787/9789264065659-es>
- Oviedo, H. C., y Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pérez Rodríguez, Y., y Coutín Domínguez, A. (2005). La gestión del conocimiento: Un nuevo enfoque en la gestión empresarial. *ACIMED*, 13(6), 0-0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1024-94352005000600004yIng=esynrm=isoytIng=es
- Teece, D. J., Pisano, G., y Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533. <https://doi.org/Doi> 10.1002/(Sici)1097-0266(199708)18:7<509::Aid-Smj882>3.0. Co;2-Z
- Torres Vargas, A. (2006). Aprendizaje y construccion de capacidades tecnologicas. *journal of technology management y innovation*, 1(5), 13.
- Valladares, R. M., Rosaura Ruiz y Liliana. (2012). *Innovación en la educación superior: Hacia las sociedades del conocimiento*. Fondo de Cultura Economica.
- Vega Jurado, J. M., Manjarrés Henríquez, L. A., Castro-Martínez, E., y Fernandez de Lucio, I. (2011). Las relaciones universidad-empresa: Tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 109-124.
- Villavicencio, D., y Arvanitis, R. (1994). Transferencia de tecnología y aprendizaje tecnológico. *El trimestre económico*, 61(2), 257-279.
- Wang, C., Lu, I., y Chen, C. (2008). Evaluating firm technological innovation capability under uncertainty. *Technovation*, 28(6), 349-363.
- Westphal, L., L, K., y C, D. (1985). Reflections on the republic of Korea's acquisition of technological capability. *international technology*.
- Yam, R. C., Guan, J. C., Pun, K. F., y Tang, E. P. (2004). An audit of technological innovation capabilities in Chinese firms: Some empirical findings in Beijing, China. *Research policy*, 33(8), 1123-1140.
- Zambrano, J. J. A., y Yepes, E. R. (2006). Gestión de capacidades dinámicas e innovación: Una aproximación conceptual. *Revista de Ciências da Administração*, 280-292. <https://doi.org/10.5007/%x>

Democracia, Educação e Tecnologia

Democracy, Education and Technology

Recibido: 13/12/2021

Aprobado: 20/12/2021

Junior Aparecido Cardoso Peres¹

Resumo

O presente artigo teve por objetivo analisar a tecnologia com um meio presente na vida do ser humano, haja vista que o conceito evolucionista se apresenta em todas as fases da vida, levando a espécie humana a se adaptar e tais adaptações são capazes de promover facilidades e benefícios para a espécie. Assim, é possível entender que a evolução é uma ação inata no homem, levando a espécie a se aceitar e passar por estes processos que não são motivados por suas escolhas, mas pela sua existência e capacidades de adaptações. Para que o artigo se estruturasse cientificamente foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa com uma revisão bibliográfica em renomados autores, com suas literaturas sendo empregadas como suportes e justificando as premissas apresentadas. O artigo se justificou na apresentação da tecnologia no meio educacional, chegando à conclusão que o docente e demais profissionais são representantes do sistema educativo e precisam utilizar dos meios tecnológicos, e quiçá dos digitais a fim de facilitar a aprendizagem, quando o ambiente ou local estiver próprio para tal, pois ainda no mundo existem muitos indivíduos que não obtiveram acesso aos meios digitais, isso não significa o não acesso e a utilização das tecnologias, mas, devendo ser valorizados pelos docentes estes preceitos a fim de democratizar a educação. Assim sendo, tal escrito se destinou a todos os docentes que buscam democratizar o ensino e sua metodologia de trabalho pedagógico.

Palavras-chave: educação, tecnologia, docente, democracia.

¹ Mestrando em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE)/ Montevideu – Uruguai. Licenciatura Plena em Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Ensino da Religião) pela USC – Universidade do Sagrado Coração/Bauru-SP. Técnico em Administração de Empresas pelo Instituto de Ensino Profissionalizante (IEP). Tradutor de textos acadêmicos nas línguas: Grego, Latim e Italiano; Palestrante na Formação humana contínua. Docente da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7701232928481703>. E-mail: jrphilophos@yahoo.com.br

Abstract

This article aimed to analyze technology as an environment present in human life, given that the evolutionary concept is present in all stages of life, leading the human species to adapt and such adaptations are able to promote facilities and benefits for the species. Thus, it is possible to understand that evolution is an innate action in man, leading the species to accept itself and go through these processes that are not motivated by its choices, but by its existence and adaptation capabilities. In order for the article to be scientifically structured, the qualitative research methodology was used with a bibliographical review of renowned authors, with their literature being used as supports and justifying the premises presented. The article was justified in the presentation of technology in the educational environment, reaching the conclusion that the teacher and other professionals are representatives of the educational system and need to use technological means, and perhaps digital ones, in order to facilitate learning, when the environment or location is appropriate for this, as there are still many individuals in the world who have not had access to digital media, this does not mean that they do not have access to and use of technologies, but these precepts should be valued by teachers in order to democratize education. Therefore, this writing was intended for all professors who seek to democratize teaching and its pedagogical work methodology.

Keywords: education 1, technology 2, teacher 3, democracy 4.

Introdução

O conceito evolucionista está presente em todas as fases e Eras da vida, levando a espécie humana a se adaptar e tais adaptações são capazes de promover facilidades e benefícios para a espécie humana, podendo a evolução ser entendida como uma ação inata no homem, obrigando este a se aceitar e passar por processos que não são motivados por suas escolhas, mas pela sua essência e pelas capacidades de adaptações. Diante desta dialética, os conceitos tecnológicos vão se afluando e com eles os preceitos educacionais podem se democratizar, bem como, também, dificultar seu acesso para aquele público que não possui acesso às tecnologias e dificultar o processo educacional para os públicos não adeptos ou que não possuem meios tecnológicos.

Quando o homem assume estas transformações ele evolui antropologicamente, holisticamente e tecnologicamente, haja vista que este último conceito pode ser considerada inato no homem, pois ele busca o desenvolvimento dos movimentos, mantendo uma harmonia e criando um círculo de benfeitorias para os outros semelhantes, desta forma, o artigo apresenta a educação como ação tecnológica continua e com alguns aspectos democráticos, pois muitos indivíduos não possuem acesso aos meios digitais, dificultando ou até impossibilitando sua

aprendizagem, estes pressupostos justificam o escrito; este também teve por objetivo defender que a Educação deve ser uma ação democrática.

Por esta razão o presente artigo teve por objetivo analisar a tecnologia como um meio presente na vida do ser humano, haja vista que o conceito evolucionista se apresenta em todas as fases da vida, levando a espécie humana a se adaptar e tais adaptações são capazes de promover facilidades e benefícios para a espécie.

Para que o artigo se estruturasse cientificamente foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica em renomados autores com suas literaturas, empregando seus escritos como suportes justificativos das premissas apresentadas, assim, segue abaixo um esboço no qual retrata e busca a democratização do sistema educacional pelo meio tecnológico e quiçá pelo digitalismo.

Muitos indivíduos ainda não possuem acesso aos meios digitais, dificultando a máxima democrática educacional nos presentes dias, para tal, foi traçada uma relação entre a aparência e a educação, descrevendo as fases mais relevantes e apresentando a tecnologia como um suporte educacional, enxergando a mesma não apenas digital, mas uma ação na qual desenvolvem competências e habilidades nos indivíduos; o docente precisa ser tecnológico, mesmo não sendo digital para democratizar a educação, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Democracia e educação

A educação é um dos pilares para o desenvolvimento humano e social de uma sociedade; através dela que o ser humano é capaz de se perceber como um indivíduo dotado de capacidades e dons, colaborando para que estes indivíduos façam suas reflexões acerca da existência humana e seus comportamentos diante da sociedade como um todo e a sua conduta em relação a outros homens nos quais revelam as mensagens que trabalham a alma humana em sua essência, que quando hermeneuticamente assumida, entende e evolui a natureza humana. (Eggers, 2015).

Galeano (1995) expõe que a contemplação humana e a sua essência se pauta em uma simbologia no qual “somos um mar de pequenas fogueiras”, ou seja, a humanidade possui inúmeras formas de “contemplação humana” e formas de entender e interpretar a vida.

Essa frase de Galeano (1995) apresenta que o ser humano está em constantes mudanças e a sociedade não está estática, e tais mudanças enaltecem a condição humana pela qual um complementa o outro, assim, embasado em tal pressuposto traçamos um paralelo com a teoria da Mônada de Leibniz na qual “cada mônada apresenta-se, neste sentido, como um mundo distinto, à parte e próprio, mas também como unidade primordial que compõe todos os corpos” (Leibniz, 1988, p. 89).

Utilizando da teoria das Mondas de Leibniz (1988) no conceito educacional podemos dizer que cada ser humano possui suas qualidades, dons e maneiras

distintas de enxergar, interpretar e vivenciar o mundo onde estão inseridos, proporcionando uma grande dicotomia de valores, mas que se entrelaçam e se complementam no seio da sociedade, levando-a se desenvolver e criar indivíduos dotados de capacidades e princípios.

Leibniz (1988, p. 91) expõe que,

É mesmo necessária que cada Mônada seja diferente de cada outra. Porque não existe nunca na natureza dois Seres que sejam perfeitamente um como o outro e onde não seja possível encontrar uma diferença interna ou fundada sobre uma determinação intrínseca.

Embasado na citação de Leibniz (1988) e nos expostos vamos ao encontro do questionamento sobre o que significa a analogia do fogo na sociedade de Galeano (1995); a sociedade possui muitos fogos, pessoas com inúmeras formas de interpretar e vivenciar a realidade na qual estão inseridas e estas interpretações são as que fazem o mundo ser diferente e igual ao mesmo, pois na diferença do outro que a lacuna existente na outra pessoa pode ser complementada, promovendo uma dialética antropológica, no qual um Ser se complementa em outro Ser, ou seja, não “existem fogos iguais” (Galeano, 1995).

Todos os fogos possuem suas idiossincrasias e características como as inúmeras culturas existentes na sociedade tendo sua beleza e realeza diante do mundo, suas diferenças que se completam na outra e devemos respeitar essas formas distintas e hermenêuticas, pois cada pessoa brilha com sua luz (Galeano, 1995), e essa luz pode irradiar mundos que ainda estão obscuros, levando-nos a entender e perceber que a partir destas frases que a Educação é este mar com muitas fogueiras que não podem se apagar.

O docente, por ser o representante legal da educação tem por reponsabilidade cuidar destas fogueiras para que não se apague devido o frenesi do dia a dia, pois com a turbamulta de afazeres educativos, este profissional pode não perceber a presença de uma pequena fogueira, uma vez que essas pequenas fogueiras têm suas formas próprias de queimar, algumas com mais intensidade e outras com menos, mas todas queimam (Galeano, 1995). Algumas são frágeis outras mais incandescentes, mas não deixam de ter em sua essência a primazia do fogo que é a luz, algumas com mais intensidade e outros com menos voracidade, mas todos possuem a capacidade de iluminar.

Em uma sala de aula se encontram fogueiras de todos os tipos, desde as mais brandas que precisam de mais lenhas, às medianas que precisam de um olhar mais atento para não apagar e não extrapolar e se queimar sem um sentido, até as mais vorazes que precisam de um controle para não queimar sem nenhum sentido ou dominar as pequenas fogueiras que estão ao seu redor, pois cada fogueira possui suas características (Galeano, 1995), qualidades e dons que podem ajudar as outras.

O docente deve ser o mediador destas fogueiras para não deixar as pequenas fogueiras se apagarem ou se sentirem inferiorizadas, e “ao reconhecer que cada indivíduo tem sua forma distinta de aprender, junto de seu tempo e democratizar a educação” (Saviani, 2000, p. 18) respeitando e valorizando o indivíduo de forma legal

e educativa, pois cada um possui suas qualidades e tem sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da sociedade, mas para que tais ações se concretizem o professor precisa se conscientizar das suas atribuições e entender que em uma sala de aula existem indivíduos com sentimentos, traumas, culturas diferentes, distintas formas de interpretar a realidade e acima de tudo, “seres que estão em formação e que precisam de um tutor para guiá-los, não de forma mecanicista, mas a fim de formar cidadãos pensantes”. (Freire, 1996, p. 28).

Morin; Ciurana; Motta (2003) expõem que o docente precisa levar o indivíduo a se respeitar e respeitar o outro como o outro é diante da conjuntura cultural e da realidade que se encontram, mas, não se esquecendo das gerações que estão em constantes mudanças, isto é, o docente não pode se estagnar diante da realidade da qual esteve em formação, ele precisa entender que as gerações estão em mudanças e precisam ser entendidas.

Tal afirmação não significa que o professor precise concordar com todos os preceitos e conceitos apresentados pelos alunos, mas precisa entender que as abordagens sociais e culturais passaram e vão passar por mudanças, necessitando respeitar e entender que existe uma nova geração com seus modos de pensar e de enxergar o mundo (Calligaris, 2021), haja vista que os preceitos morais nunca se modificaram na sociedade, mas se adaptaram em relação às gerações.

Isso significa que o docente viveu em uma dada geração e seus estudantes em outra, nestas mudanças de gerações ocorre um choque de realidades na qual algumas chamadas, tanto nos docentes quanto nos discentes, podem se apagar, desta forma, o docente precisa entender que “existem fogos pequenos, brandos, com várias cores e outros que nem queimam, mas existem fogos que incendeiam a vida e quem chega perto se incendeia, também” (Galeano, 1995), isto é, o profissional da educação não pode se esquecer da essência educacional que se apresenta a fim de mudar a vida daqueles indivíduos que por algum motivo perderam a perspectiva de vida e a esperança, e pela educação estes seres podem se enxergar como indivíduos dotados de qualidades e dons. (Freire, 2003).

Assim, a capacidade de aceitar as mudanças que as gerações, o tempo e a educação promovem se pautam em gastar mais materiais para não deixar que o fogo do docente se esfrie ou se apague (Galeano, 1995) como as fogueiras dos alunos;

É se desgastar diante de uma situação que pode ser vista sem sentido, mas ao final deste desgaste é auferido que todo esforço não foi em vão, pois o docente esteve contra todo percurso do senso comum, promovendo o desenvolvimento de cada estudante com suas habilidades e competências para melhorar a sua vida e daqueles que estiveram ao seu redor, elevando ao grau de Alguém aqueles se viam como Ninguéns (Calligaris, 2021) de uma sociedade com grupos egocêntricos nos quais não percebem as qualidades e competência de pessoas que não tiveram a oportunidade de se conhecerem como Pessoas, Seres Humanos e se reconhecerem como Seres Capazes de proporcionar benéficos aos demais semelhantes (Galeano, 1995), democratizando o princípio educativo, ou seja, promovendo o bem estar de todos os envolvidos no sistema educacional.

Mas, para que estes Ninguéns se tornem Alguéns é preciso de um suporte, isto é, um apoio que levem estes indivíduos a se perceberem como capazes de ações nas quais podem mudar suas vidas e as que estão ao seu redor, proporcionando qualidade de vida e esperança, mas não do verbo esperar, mas esperar, ou seja, criar esperanças e buscar meios que efetivem a realização de seus objetivos, porém, estes meios se dão através de uma educação que forma o ser humano em todas as instâncias como a holística, antropológica, política e social, não o manipulando e nem os utilizando de massa de manobra. (Gramsci, 2000).

De acordo com Gramsci (2000) para que o ser humano se eleve ao grau de não ser manipulado, ele precisará ir contra o frenesi que sociedade contemporânea se apresenta com a ajuda do neoliberalismo, este no qual se aflora de modo a esquecer-se e deixar invisíveis os protagonistas do sistema social, promovendo a invisibilidade de muitos indivíduos que constituem os processos sociais (Palomo, 2021) e faz com que a sociedade não vivencie sua essência que é a busca do crescimento e o enaltecimento do homem.

Palomo (2021) expõe que a sociedade, por sua vez, é formada por pessoas com suas culturas, crenças, formas de enxergar e vivenciar a vida, seus valores e demais formas nas quais fazem com que um Ser ocupe um espaço no espaço, mas com a crise neoliberal se apresentando nos meios sociais, inúmeros desafetos como os maus tratos aos animais, com a natureza, as poluições sonoras e visuais levam a um desafio de paradigmas, desafiando novas formas de pensar e dentre estas formas, as barbáries vão se formando no ideário social criando preconceitos e degeneração do ser humano. (Morin, 2019).

A humanização de animais se tornou corriqueiro e o detrimento da pessoa humana se tornou natural na sociedade atual; pessoas celebram a vida de um animal de estimação e se esquecem das crianças em situação rua, muitas famílias passam despercebidas pelos olhares da sociedade, como se não fosse responsabilidade das mesmas por estes indivíduos estarem em situações abaixo da dignidade humana. (Morin, 2019).

Com a cultura do invisível que se estende pela sociedade, nos é levado a questionar se o ser humano continua em evolução ou não, haja vista que o termo evolução “é um processo no qual indica o desenvolvimento das comunidades ou grupos de animais com estímulos racionais, sendo capazes de se adaptar em todos os ambientes e espaços” (Santos, 2020, p. 1), e com a cultura dos invisíveis ou os ninguéns que existem em uma sociedade, será que esta evolução está vivenciando a sua etimologia no sentido antropológico, uma vez que muitas situações nas quais nos assolam como, por exemplo, indivíduos em situação de rua, não tendo um lugar digno para dormir, se alimentar, com trabalhos insalubres e não dignificantes (Palomo, 2021), podem ser vistos em um processo evolutivo? (Santos, 2020).

Estes indivíduos fazem parte deste processo evolutivo e social ou apenas cumprem com seu papel de ocupar um espaço no espaço, mas sem saber qual o sentido da sua vida? Tais questionamentos devem ser revistos e interpelados por todos os cidadãos a fim de criar uma consciência crítica e tais críticas devem ser

desenvolvidas na escola, levando os alunos a entenderem que o tido normal, deve ser analisado e refletido (Saviani, 2000) a fim de levá-los a consciência de que estes ninguéns e invisíveis (Galeano, 1995) são membros de uma sociedade e que estes possuem muitas capacidades, qualidades e dons que podem e devem ser colocadas em prol do crescimento da mesma, basta entender e criar meios para que estes invisíveis passem a ser visíveis.

Segundo Santos (2020),

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem é um dever, e lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize é uma obrigação. Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2009, p. 42).

Ao responder esta indagação entramos no campo da moral e da estética os quais se pautam no sentido da vida, levando-nos à reflexão sobre o que seria a vida e como os indivíduos, principalmente os ninguéns ou os invisíveis a interpreta, assim sendo, o sentido de vida pode ter vários significados; uma interpretação ocorre de uma forma para aqueles que possuem uma alimentação digna e seus direitos básicos respeitados e garantidos, já a outra ocorre na contramão da primeira para aqueles que não possuem o mínimo para sua subsistência, sendo ninguéns diante de uma sociedade (Galeano, 1995).

Uma vida sem sentidos ou sem dignidade pode ser considerada normal, quando não é, proporcionando concepções no qual o ser humano passa a não ser mais o centro das atenções, mas um objeto sem seu valor antropológico e holístico, não se reconhecendo mais como integrante de uma sociedade, se perdendo diante das muitas concepções e interpretações de vida que a sociedade proporciona.

Essa interpretação nos leva a perceber que o ser humano quando interpreta uma vida sem sentidos e sem a primazia de suas habilidades e competências se autodestroem, pois não conseguem se enxergar como membros de uma sociedade que está em desenvolvimento, sendo ele responsável por este desenvolvimento.

Quando o homem não consegue se enxergar como responsável por este enaltecimento, promove o detrimento do seu Ser e concomitantemente da própria sociedade, haja vista que este indivíduo é um membro que promove o crescimento e embeleza a “obra de arte que é a vida” (Calligaris, 2021), pois ela se “baseia em equilíbrio, simetria, harmonia e proporcionalidade daquilo que se apresenta harmoniosamente para os outros; sua essência não muda, pois ela é a simetria em si” (Boas, 2015, p. 2), desta forma, se a vida é uma obra de arte, cada indivíduo em seu Ser possui uma essência na qual promove preceitos de enaltecimento da vida, uma vez que o belo é “o Juízo Estético, onde a vida é a nossa obra de arte” (Calligaris, 2021).

Diante destes expostos percebemos que existe uma forma de amenizar esses problemas que surgiram e estas mudanças se dão pela educação, pois a partir dela

que se forma uma consciência sólida e lúcida, levando um indivíduo a enxergar o outro como a si mesmo, com os mesmos direitos e deveres, não se enaltecendo por algum bem ou título que possui, mas enxergando o outro como um Ser que o ajudará a ser melhor dia a dia, diante de uma situação considerada complexa e dependente de outras formas de pensar e interpretar o problema, levando a uma multidisciplinariedade (Morin; Ciurana; Motta, 2003), proporcionando ao estudante, desde a mais tenra idade, a interpretação e o entendimento dos princípios morais já preestabelecidos para o bom convívio em sociedade.

Deste modo, estes indivíduos se tornam mais livres e conseguem interpretar a sua realidade e como se portar diante dela, uma vez que estará sendo formada uma opinião crítica acerca daquela realidade e ela se desenvolverá como uma educação de qualidade na qual não o escravizará (Freire, 1996), levando-os a se verem como responsáveis e promovendo o desenvolvimento das suas habilidades e colocando-as a serviço do seu meio, mas para isso, o docente precisa proporcionar um ambiente que os levem a estas reflexões e interpretações livres e democráticas. (Morin, 2019).

Touraine (2011) destaca que a sociedade vive em uma grande crise existencial e moral, relatando que a realidade presente é uma crise que se estenderá por longos anos devido à economia mundial, na qual se encontra abalada, pois está fragmentada e enquanto persistir esta separação a sociedade passará por uma destruição, se degenerando devido ao conceito da sociedade estar pautada em recursos nos quais se constroem escolas, ruas, estradas, prédios e monumentos, esquecendo-se do ser humano em sua totalidade antropológica.

Estas construções e formas se apresentam às sociedades como princípios de crises que estão instauradas no sistema econômico e que se divide, sendo fragmentos de uma economia global fragilizada devido à globalização. “Ao se tratar dos fragmentos de uma economia desestruturada, ela se torna perceptível em uma individualidade que se volta ao consumismo e a busca exacerbada do poder” (Touraine, 2011, p. 5) na qual denigre a pessoa do ser humano que está inserido em uma sociedade pautada nas construções e nas formas monumentais de se apresentar às demais sociedades com preceitos evolutivos e demarcantes de poder.

Desta forma, o mercado passa a ser entendido como um processo de descontrole, enquanto as empresas ficam a mercê do mercado globalizado, não sendo administrado por ninguém, se inserindo e perpetuando à concepção de individualismo, consumismo e uma busca incessante de poder, levando e deixando o sistema financeiro mundial descontrolado e sem perspectivas de domínio devido à dialética de poder e consumo. (Touraine, 2011).

Touraine (2007) destaca que diante desse paradigma o que mais se espanta é o silêncio que assola a sociedade, se tornando coniventes e aceitando todas as concepções que lhes são apresentadas sem nenhum questionamento, fazendo dos cidadãos massa de manobra, se tornando perceptível na sociedade uma estigmatização e a reincidência do professor detentor do conhecimento, criando e desenvolvendo pessoas sem um sentido à vida, apáticos diante de muitas circunstâncias e contra a transnacionalização de produção sem questionamentos

políticos e bases estruturais nas quais buscavam o desenvolvimento e o enaltecimento de um povo, sendo encontrados projetos sem cunhos e fins enaltecedores de indivíduos, valorizando opiniões públicas sobre a xenofobia de forma ampla, na qual o medo do outro é a base de toda discussão, discutindo uma única pauta: aquilo que é ruim; sem projetos sociais e os debates educacionais não são mais pauta dos indivíduos, pois o outro causa insegurança e medo.

Estas ações que assolam a sociedade como um todo são resquícios de uma educação bancária na qual não formava adequadamente os estudantes, levando-os a não obterem uma capacidade hermenêutica e eloquente na qual denota uma grande fragilidade na realidade social, sendo desencadeada por uma má administração educacional. (Saviani, 2000).

Assim, Morin (2009) complementa os argumentos de Touraine (2011) explicando como se estrutura o sistema econômico e social mundial, descrevendo que a sociedade em si é dominada pelos interesses econômicos, promovendo dominação econômica e ascense do neoliberalismo, premissa na qual nascem movimentos de rebeliões, sendo estes grandes sintomas de crises, levando a uma destruição do planeta, pois as rebeliões estão imersas nas insatisfações dos cidadãos e estas insatisfações o século XXI passa por alguns perigos, sendo estes divididos em três.

O Primeiro perigo do século XXI é o Desafio Ecológico, se pautando na devastação do planeta e na degradação da biodiversidade, estando estes dois presentes no interior de cada ser vivo e em nossas vidas, pois o homem precisa do solo para viver e este está em degradação pelo próprio ser humano.

O Segundo se pauta na Economia, não se encontrando regulamentada, existindo uma vontade descontrolada de lucros e poder, apresentando falsa ideia de prosperidade que desaparece em algumas classes sociais e presentes, em demasia, em outras, ou seja, nas classes altas e dominantes o poder e a lucratividade aumentam e nas classes baixas a pobreza sobressai, diminuindo e até desaparecendo a ideia de prosperidade.

O Terceiro perigo do século XXI se estrutura na Globalização, sendo esta impulsionada pelos motores da Ciência, Tecnologia e Economia não controlados com as formas de pensar que com o frenesi diário se estruturam no descontrole emocional e social, sendo desafiadoras para a formação de uma sociedade anciã e ao mesmo tempo jovem, pois ela se centra na busca de uma verdade, sendo muitas vezes sem um conceito formado e com indicadores embasados nos fatos apresentados pelo senso comum fragmentando as ideias nas quais não são capazes de pensar de forma global com premissas na quais uma ideia depende da outra.

Este último perigo quando se depara com a limitação humana em relação a sua fugacidade, não consegue se eximir do senso comum devido o neoliberalismo, nascendo a Crise de Pensamentos e da Sociedade (Touraine, 2011), na qual desenvolvem características negativas em detrimento dos preceitos positivos e científicos, apresentando uma Crise da Humanidade como um destino incerto e ameaçador, pois poucos são os indivíduos que conseguem se inserir em uma

concepção desafiadora de pensar diferente, haja vista que estão imersos em um pensamento dominado pelo capitalismo desenfreado onde a ideologia de poder e a busca de prosperidade são buscadas a todo custo. (Morin, 2009).

O conhecimento desta forma se torna frugal, ficando em segundo plano, haja vista que toda forma de pensar que leva a uma conclusão pode ser considerada uma aprendizagem e tal se concerna nas premissas do conhecimento (Peirce, 1977), mas, nesta busca desenfreada de prosperidade e estabilização financeira a todo custo promovido pelo neoliberalismo e por uma globalização com características negativas na qual a economia se mostra desregulamentada, desenvolvem-se duas barbáries que assola a sociedade como um todo sem ela perceber, além de estagnar a busca e o desenvolvimento do conhecimento.

Em primeiro lugar das barbáries está o Domínio, este se caracterizando com as guerras, com o desprezo, com as mortes, a dominação de povos, de culturas, de economia, a valorização da humilhação como meio de enaltecimento de uma cultura em relação à outra e o uso da servidão como domínio de nações e demais povos, levando o empobrecimento espiritual e antropológico, além de denegrir a própria essência do homem que está em desenvolvimento desde a sua origem (Peirce, 1977), bem como a estagnação do conhecimento, pois a dominação eleva o autoritarismo, coagindo a concepção democrática do conhecimento. (Morin, 2009).

De acordo com Morin (2009) todos estes preceitos estão ao redor da sociedade atual, e em muitos casos estes processos são vivenciados de forma inconsciente, pois os indivíduos estão imersos nestas conjunturas, aviltando o estrangeiro ou aquilo que não faz parte ou não comungam dos mesmos ideais nos quais acreditam, criando isolamento mental, estrutural e uma consciência social, aumentando o desprezo social e a desvalorização cultural, uma vez que a aceitação da cultura e valorização da outra cultura é uma forma de crescimento humano e a propagação do conhecimento.

A segunda barbárie, na qual complementa a primeira, está em uma concepção de Cálculos, no qual o ser humano é equiparado aos números, ou seja, os dígitos podem entender e justificar toda ação humana e os preceitos que enaltecem e promovem o bom convívio dos sentimentos como o amor, as emoções e as formas culturais, elevando o ser humano a níveis de objetos de pesquisa quantitativa, inerindo cada homem com um determinado valor, deixando-os mais uma vez a mercê da insignificância social, dos lucros e da economia descontrolada promovida por uma globalização neoliberalista sem controle, menosprezando e discriminando o conhecimento como um todo diante das conjecturas sociais. (Morin, 2009).

Com estes dois processos é possível questionar se a Democracia está em Crise e de acordo com Morin (2009), ela se encontra desestruturada, pois vive em um conflito de ideias que não levam ao crescimento social, ou seja, não promovem questões nas quais enaltecem a pessoa humana, mas se destinam apenas às questões partidárias dentro de assuntos fragilizados, sem bagagem social e com lacunas. Estas questões se pautam em políticas descentralizadas, na qual não apresentam ideias entre pessoas, mas das pessoas, promovendo uma desintegração e perdendo o seu sentido de administradora das necessidades sociais, valorizando

em demasia os pensamentos em benefícios próprios, esquecendo que a sociedade é uma comunidade, isto é, todos vivem em uma comum unidade.

Desta forma, é perceptível que a difusão do conhecimento está em crise e a democracia fragilizada quando as crises humanitárias (Morin, 2009) denigrem e prejudicam todo o processo evolutivo e desenvolvimentista do conhecimento, sendo este a base da estrutura humana em relação ao domínio social e panóptico (Foucault, 2009) no qual grupos mais desenvolvidos buscam alienar e manipular uma massa que sofre com uma crise que assola a democracia social e educacional, tendo por resultado o surgimento de sistemas neautoritários, com fachadas democráticas, perdendo todo o sentido e os fundamentos de liberdade e autonomia do povo.

Com tais ações o povo se torna massa de manobra, apresentando uma falsa democracia, se caracterizando nas economias massivas e descontroladas, prejudicando as populações e os trabalhadores, beneficiando grupos selecionados, não encontrando uma solução para estes problemas e as revoltas se perpetuando, sem pensamentos que indicam uma nova via, gerando um futuro incerto e nesta incerteza criando angústias, medos e fenômenos regressivos, além de regredir os preceitos educacionais à difusão do conhecimento, sendo este o processo que democratiza o acesso à concepção de liberdade intelectual, levando a sociedade a se reinterpretar diante dos caos criados pelas barbáries que as assolam. (Morin, 2009).

A tecnologia como suporte educacional

Diante de todo este exposto, percebemos que a solução para estes problemas se encontram na educação pautada no respeito e na liberdade de expressão desde que siga os preceitos morais da sociedade na qual o indivíduo está inserido (Saviani, 2000). É pela educação que as pessoas criam uma consciência crítica e libertadora (Freire, 1996), libertando os indivíduos das amarras de concepções e opiniões atreladas ao senso comum (Freire, 2003), fazendo, também, com que os princípios educacionais se tornem ainda mais democráticos.

A evolução é um princípio inato no ser humano, por mais que ele não queira, é obrigado a passar por este processo, sendo forçosamente a realizar escolhas e sendo considerado um compromisso de liberdade. Nietzsche (2014, p. 92) relata que o homem “está condenado a ser livre e passar pelas evoluções que não escolheu, pois em todas as ações, realizam as mais variadas formas de escolhas”, assim, o homem dentro desta constante dialética, está preso em sua própria vida e nos preceitos evolucionistas, sendo obrigados a aceitar e se adaptar à realidade na qual se encontra.

Ao se tratar de evolução, as premissas como ascense antropológica, holística e tecnológica são afloradas no ideário social, mas a presente terminologia se apresenta como “a ação dos movimentos de qualquer série e ordem onde se desenvolve continuamente e regularmente suas fases, mantendo ou criando um círculo em harmonia” (Levy, 1999, p. 34), estes vão além dos preceitos já preestabelecidos pela sociedade voltada à elevação antropológica, pois a evolução se “encontra no âmago

do ser humano, é um princípio inato que não há como negar sua essência e ação no desenvolvimento global” (Freitas, 2002, p. 27), uma vez que a sociedade por si só já produz meios tecnológicos, ou seja, elementos que facilitam a sua e a vida dos demais que estão ao seu redor.

Segundo Castells (1999) a tecnologia é uma ação que facilita a vida do homem no meio onde ele se encontra, elevando sua condição em níveis de eloquência e colocando-o em patamares distintos dos demais animais, nos quais não são capazes de criar, mas de utilizar e adaptar os materiais já existentes.

Se o ser humano é capaz de criar novas formas de subsistência na qual facilita sua vida e dos demais que os circundam, ele é um ser “tecnológico e esta ação se encontra em seu Ser, pois realiza ações inconscientemente na constante busca de satisfação e conforto, mesmo que em muitos casos esteja voltado a uma ação egocêntrica” (Santaella, 2018, p. 18), tal afirmativa corrobora a premissa na qual defende que o homem está condenado a ser livre (Nietzsche, 2014), mas, através desta condenação ele proporciona para si e aos demais, formas de desenvolvimento e ascese antropológica, legitimando que a ação evolucionista se encontra arraigada no seio da sociedade, esta que por sua vez promove um Darwinismo social e Antropológico. (Peirce, 1977).

A evolução acontece em todos os âmbitos e momentos da vida humana; o homem queira ou não, passa por evoluções, pois ela se encontra na essência da humanidade. O mundo passa por mudanças e concomitantemente a sociedade é atingida por estes processos, tal premissa se corrobora ao nos depararmos com as ações realizadas pelo homem quando busca melhorias palpáveis e sensíveis nas quais enaltecem seu bem estar, promovendo o uso das tecnologias, sendo e estando intimamente ligada à evolução, pois através dela que o “ser humano deixa sua marca no seio da história, promovendo ações que elevam as capacidades humanas a níveis de eloquência, podendo subestimar outros seres que se assemelham a si”. (Silva, 2005, p. 18).

Como a evolução e a tecnologia estão em íntima ligação e se encontram no âmago da sociedade, premissa na qual promove e distingue o ser humano das demais espécies, as formas de aprender, apreender e passar informações são princípios inatos ligados e interligados aos princípios evolucionistas de cada homem, pois é “impossível se desenvolver sem aprender ou apreender alguma informação” (Saviani, 1973, p. 18).

Se a ação evolucionista e tecnológica é uma ação intrínseca e inata no ser humano, as capacidades de interpretar, decodificar e passar informações também são, pois o homem precisa fazer escolhas, haja vista que sua vida é constituída de escolhas e ele é execrado às práticas de tais ações (Nietzsche, 2014) por conta da sua condição humana e a capacidade de criar subsídios para facilitar a sua vida e dos demais que estão ao seu redor, assim, o princípio educacional também é uma ação inata e intrínseca no ser humano.

O princípio educacional além de ser o meio que leva e eleva cada indivíduo a oferecer seu melhor a cada dia, ele também “é um processo contínuo no qual desenvolve as faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, melhorando uma integração na sociedade ou no seu próprio grupo” (Silva, 2005 p. 28), ou seja, o homem é capaz de crescer nos aspectos antropológicos, holísticos e morais diante de uma ação educativa, sendo esta um princípio arraigado no seio da sociedade, facilitando o homem se enxergar como evolutivo e tecnológico. (Levy, 1996).

Neste contexto, o homem por ser um Ser evolucionista, tecnológico, em constante evolução e tendo os princípios educativos como instrumentos filtrantes, lapidam o desenvolvimento do homem; a educação se torna um instrumento em constante transformação, pois se o homem evolui, ela acompanhe esta evolução e acompanhará as mudanças que servirão como meio de formação, lapidando outros indivíduos, sendo um “processo contínuo de desenvolvimento e integração com o meio”. (Silva, 2005, p. 29).

É de extrema valia que os profissionais da educação se vejam e se conscientizem diante desta nova conjuntura educacional, “onde a tecnologia não é um preceito, mas uma ação que se concentra e se arraiga dia após dia no ideário social” (Morozov, 2020, p. 15), sendo a promotora de um darwinismo social e educacional, no qual prevalecerão os adaptados à realidade que não se estagna, pois a tecnologia, a evolução e a educação sempre fizeram parte da sociedade que está em transformação.

Segundo Santos (2016), em pleno século XXI a concepção de educação bancária não pode ser vista como a prevalecente, pois a presente geração possui todas as informações em tempo real e são protagonistas de sua educação, haja vista que “a educação é um princípio inato no ser humano, precisando de um instrutor para lapidar e instruir cada estudante em como se portar diante das informações que vão ao seu encontro, sendo por sinal, inúmeras e de várias fontes” (Santaella, 2018, p. 31), possuindo conteúdos e contextos variados, alguns verídicos e outros sem nenhuma bagagem científica.

Santos (2016) expõe que com os ambientes virtuais e o nascimento da internet, os programas EAD sofreram alterações, pois antes eram realizadas pelos correios e com o advento dos meios tecnológicos apresentou uma maior facilidade de acesso, porém, uma prerrogativa surgiu: “antes da internet as aulas EAD eram ministradas via correios, facilitando o acesso a todos os públicos com serviços de correios; com o advento da internet, poucos possuíam estes aparatos, limitando e criando uma segregação”. (Santos, 2016, p. 22).

Assim, quem possuía acesso à internet eram os com maiores poderes aquisitivos. As atividades pelos correios não foram encerradas de momento, mas diminuíram significativamente, pois “as instituições amorteciam seus custos com as taxas postais, investindo na tecnologia, sendo aos poucos extinto dos correios essa modalidade de ensino” (Santos, 2016, p. 28) e “mantendo o ensino pela internet, esta na qual se perpetua, tomando cada vez mais forças, apresentando, corroborando e levando o homem a se perceber como um ser tecnológico”. (Lemos, 2020, p. 45).

De acordo com Levy (1999),

Os ambientes virtuais potencializam um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, por conta das potencialidades de suas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Contudo, os paradigmas educacionais, na maior parte dos cursos, ainda se centravam na pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na autoaprendizagem e nos modelos de tutoria reativa. O online é só uma tecnologia. A metodologia e a atuação docente ainda se baseavam nas clássicas lógicas da EAD de massa. (Levy, 1999, p. 51).

Embasado no escrito de Levy (1999), percebemos que a educação sempre passou por mudanças e continuará nesta dialética e em um alucinante frenesi social e tecnológico, na qual evidencia suas mutações e “muitos profissionais ainda não assumiram seu papel diante desta nova realidade” (Piscitelli, 2008, p. 69), desta forma, a educação ocupa seu espaço em um ciberespaço, conhecido como “Inteligência Coletiva, onde todos podem ter acesso às informações e materializar os fenômenos educacionais sem a necessidade de estar fisicamente na instituição escolar” (Levy, 1996, p. 37), ou seja, diante de uma tela de computador, tablet ou celular o estudante terá e tem acesso a uma turbamulta de informações, podendo equiparar uma tela com poucas polegadas à sala de aula.

Com o passar dos anos e o advento das tecnologias, os meios tecnológicos levaram e elevaram as capacidades humanas de buscar melhorias para o meio onde estão inseridas e se tornando uma ação inerente à necessidade humana, além de estar presente em sua condição, uma vez que o homem busca em suas ações o aperfeiçoamento de sua vivência e estas experiências determinam as tecnologias “presentes e arraigadas em sua essência como um DNA” (Santaella, 2018, p. 72), levando a cibercultura a fazer parte da vida do homem, sendo que esta ação sempre se fez presente em sua vida, porém, dentro dos padrões e costumes de cada Era.

Diante desta nova realidade “as tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam por uma nova forma de materialização” (Levy, 1996, p. 49), materialização presente em uma sociedade que ainda não se percebe tecnológica e reluta por mudanças, sendo que ela mesma sofreu e sofre inúmeras variações, isto é, os indivíduos relutam por mudanças, mas a sua essência é mutante e evolucionista. (Gomes, 2018).

Perante esse frenesi e as mudanças que ocorrem diuturnamente, os processos tecnológicos e comunicacionais sofreram e sofrem mutações, bem como vão se aperfeiçoando ao longo da história da humanidade, deixando claras as mudanças que ocorreram ao longo destes períodos, “estas ações podem ser entendidas com as transmutações dos suportes como: a comunicação transmitida via madeiras, pedras, papiro, papel e a necessidade de um corpo (professor)” (Santos, 2016, p. 61), e com as variações ocorridas, atualmente precisam apenas dos bits, ou seja, de Códigos Digitais Universais (CDU), sendo estes códigos utilizados pelo mundo, passando e levando informações a todos os indivíduos, além de provocar “mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização, assim, uma nova revolução emerge: a revolução digital”. (Gomes, 2018, p. 41).

Saviani (1973) expõe que,

O que se requer da escola e do sistema educativo nesta atual circunstância é que na mudança, permaneça nela um espaço para a criação de um mundo sem cátedras, sem privilégios e sem medo. Para isso, é necessária uma atitude verdadeiramente crítica de seus gestores, um olhar profundo e abrangente para ver o que deve permanecer e o que precisa ser modificado. Sem esquecer a coragem para realizar as transformações necessárias. (Saviani, 1973, p. 55).

Segundo Morozov (2020) as realidades e as potencialidades das tecnologias, em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem, proporcionam a estruturação das práticas educacionais, buscando a qualidade na educação nesta modalidade. Os contextos cibernéticos ganharam e estão ganhando maior potencialidade devido a plasticidade digital e sua versatilidade, atingindo variados públicos com suas interfaces e interatividade, devendo ser entendida como um conceito comunicacional e não computacional, proporcionando a educação uma nova roupagem, pois em pleno século XXI a “educação deve ser vista como uma linguagem interativa e com atitude intencional de se comunicar com o outro, co-criando uma nova mensagem” (Piscitelli, 2008, p. 31), uma vez que a geração presente é digital.

Diante de uma realidade na qual a cibercultura se aflora, necessitando que o docente se aperfeiçoe constantemente nos meios tecnológicos, não sendo necessário que este profissional estude aprofundadamente os conteúdos computacionais, mas que conheça o possível para atingir e suprir as necessidades dos seus estudantes no meio tecnológico (Morozov, 2020), promove a este público qualidade em suas aulas e quiçá uma democratização dos conteúdos, pois os conteúdos pedagógicos estão em sua maioria, digitalizados e disponíveis a todos os públicos nos meios digitais.

Quando o docente se apropria dos meios cibernéticos na educação, sente que está em constante formação e inicia seu processo de amadurecimento profissional diante da conjuntura da cibercultura, se percebendo como um eterno aprendiz diante do meio educacional, além de reconhecer que o estudante possui uma bagagem cultural e formas distintas de interpretar o mundo (Freire, 1996), assim, o profissional ao aceitar o uso das ferramentas tecnológicas e assumir que o estudante possui uma bagagem e esta deve ser respeitada e valorizada, tem a oportunidade de crescer não somente como profissional, mas holisticamente e antropologicamente, pois cada indivíduo possui suas idiosincrasias e formas distintas de interpretação de mundo, contribuindo com suas experiências para o crescimento do outro, concomitantemente, com o desenvolvimento da sociedade.

Diante da conjuntura cibernética e da cibercultura, o estudante passa de espectador a apresentador, desta forma, “a autoria do aprendiz pode ser potencializada com situações de aprendizagens nas quais incentivam a prática da virtualização através de atividades de simulação” (Moran, 2017, p. 31), simulando e questionando as suas hipóteses, assim, a possibilidade de interatividade leva o sujeito às novas reflexões, podendo ser de grande relevância para o meio onde ele estiver inserido.

Assim sendo, a tecnologia se aflora levando a macro sociedade a rever seus conceitos informacionais, computacionais e educacionais, induzindo a educação às transformações – haja vista que tal premissa ocorre desde os primórdios dos tempos – além de levar os docentes e demais indivíduos a se adaptarem com as mudanças que ocorrem diuturnamente, promovendo o crescimento e o desenvolvimento de uma cultura cibernética e concomitantemente educacional, proporcionando uma interatividade nas mudanças de perspectivas educativas, de tal modo que permite à educação criar uma nova identidade e com nova roupagem de ensino, presente e inserida na cibercultura, ação na qual nunca se estagnou e estagnará, uma vez que a essência humana é tecnológica, indo para caminhos digitais.

Materiais e Métodos

O artigo se estruturou na metodologia de pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica em renomados autores com suas literaturas, utilizando de seus escritos como suportes nos quais justificaram as premissas apresentadas.

Segundo Gil (2008),

Estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada. (Gil, 2008, p. 34).

Considerações finais

O homem é um ser em constante evolução e em desenvolvimento antropológico, holístico e tecnológico, tal premissa se corrobora ao nos depararmos com a teoria da evolução quando apresenta um animal se adaptando diante das realidades e criando instrumentos nos quais promoviam qualidade de vida e meios que facilitariam a sua sobrevivência, desta forma, podemos entender que este animal pode ser considerado tecnológico, ou seja, capaz de produzir insumos e materiais que promovem o seu bem estar e dos demais que estão ao seu redor.

Se este animal é capaz de produzir materiais que facilitam sua sobrevivência, também é capaz de transmitir informações que elevam e ensinam outros animais, levando-os a praticarem as mesmas ações e aperfeiçoá-las de acordo com as suas realidades e necessidades, assim, a evolução e a tecnologia são preceitos presentes na essência do homem, como também na capacidade de transmitir informações e ensinar.

A tecnologia e a evolução também fazem parte da natureza do homem, não vivendo separadamente; evoluir gera aprendizagens, ela por sua vez promove o

nascimento de novos preceitos e concomitantemente agencia a capacidade de ensinar outros semelhantes, se tonando assim, uma grande dialética evolucionista.

A educação além de ser da natureza humana, o homem está em íntima consonância com a tecnologia e a evolução, assim sendo, com o passar dos anos houve a evolução do sistema educativo no qual as aulas presenciais passaram a ser à distância em cursos profissionalizantes e depois nos ensinos formais. Tais mudanças apresentaram a evolução da sociedade e do homem, além de facilitar, em alguns casos específicos, o ensino e as informações, pois até pouco tempo o professor era o detentor do conhecimento, mas com o Ensino a Distância (EAD) o docente passou a ser o mediador das informações que os estudantes angariavam com suas experiências; isso não significa que o docente perdeu suas habilidades ou sua posição laboral, apenas evoluiu, mas mantendo sua essência: um formador de opiniões.

Com a pesquisa foi possível analisar como o ser humano está em evolução; a educação também se encontra no mesmo nível, desta forma a cibercultura é a cultura do século XXI, uma vez que as informações estão em tempo real e democratiza a educação levando informações a todos os espaços e públicos (quando com acesso a internet e aparelhos eletrônicos), sendo que outrora era difícil seu acesso, assim, para que o docente não fique obsoleto e corra o risco de integrar o rol dos não adaptados no darwinismo educacional, é importante que busquem se interagir com os preceitos cibernéticos, pois não há a necessidade de ser profissional da computação, mas é preciso conhecer e trabalhar com os instrumentais e materiais que facilitam a transmissão dos conhecimentos, pois o homem por natureza é tecnológico e na atual conjuntura cibernético e digital.

Referências

- Calligaris, C. (2021). Uma vida boa depende de transcendência? Vídeo. Youtube, 20 de maio de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=PhzMXIWpPfc>.
- Castells, M. (1999). A sociedade em rede. Paz e Terra.
- Eggers, T. (2015). Eduardo Galeano é tema de sarau histórico literário. Univates. <https://www.univates.br/noticia/15749-eduardo-galeano-e-tema-de-sarau-historico-literario>.
- Foucault, M. (2009). Segurança, território, população: curso dado no Collège de France. Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra.

- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 36ª ed. Paz e Terra.
- Freitas, A. (2002). A escrita de adolescentes na Internet. *Psicologia Clínica*, 12 (2), pp. 171-188.
- Galeano, E. (1995). *O Livro dos Abraços*. L&PM.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed.
- Gomes, M. J. (2018). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), pp. 181-202.
- Gramsci, A. (2000). *Reader. Selected Writings 1916-1935*. Trad. Francisco Graco. New York University Press.
- Leibniz, W. G. (1988). *A Monadologia*. Trad, Luiz João Baraúna. 7ª ed. Nova Cultural. (Os Pensadores).
- Lemos, A. (2000). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. ed. Sulina.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Lévy, P. (1996). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática*. Ed. 34.
- Moran, J. M. C. (2017). *Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje*. Penso.
- Morin, E.; CIURANA, R. E. Motta, R. D. (2003). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana*. Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (2019). *Crise do Pensamento*. Vídeo. Youtube. 28 de junho. <https://www.youtube.com/watch?v=QX-rYzpaWfA>.
- Morin, E. (2009) *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução e organização de E. de A. Carvalho e M. da C. de Almeida. Cortez.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Morin, E. (2019). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. Cortez.

- Morozov, E. (2020). Solucionismo, nova aposta das elites globais. Trad. S. Paz. Outras Palavras. <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/solucionismo-nova-aposta-das-elites-globais>.
- Nietzsche, F. (2014). Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém. 21ª ed. Martin Claret.
- Palomo, C. (2021). Os Invisíveis. Vídeo. Youtube, 17 de julho. <https://www.youtube.com/watch?v=IL-lvhMA360>.
- Peirce, C. (1977). Semiótica. Perspectiva.
- Piscitelli, A. (2008). Nativos digitais. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Santillana.
- Santaella, L. (2018). A ecologia pluralista das mídias locativas. Revista da FAMECOS, n. 37.
- Santos, B. de S. (2020). A cruel pedagogia do vírus. Almedina.
- Santos, E. (2016). Educação online como campo de pesquisa formação: potencialidades das interfaces digitais. E-papers.
- Saviani, D. (1973). A filosofia na formação do educador. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados.
- _____, D. (2000). Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Autores Associados.
- Silva, M. (2005). Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line. Gedisa.
- Touraine, A. (2011). Após a crise: A decomposição da vida social e o surgimento de atores não socais. Vozes.
- _____, A. (2007). O que é Democracia? 2ª ed. Vozes.
- Vilas Boas, E. (2015). O conceito de Estética de Belo na Estética Grega. <https://audaces.com/o-conceito-de-belo-na-estetica-grega/>.

A motivação da criatividade nos universitários de Pedagogia

Creativity motivation in Pedagogy undergraduates

Recibido: 14/12/2021

Aprobado: 20/12/2021

Tiago Augusto de Figueiredo¹

Resumo

O estudo apresenta uma proposta para verificar uma das exigências do mercado laboral atual e futuro, relativo ao âmbito da criatividade, especialmente se esta está sendo motivada pelos professores aos universitários de Pedagogia. Ao abordar a temática da criatividade, busca-se imaginar que ela deve ser reconhecida em todos os agentes da educação. Para tanto, a pesquisa deve se limitar a um desses campos, a fim de estabelecer a identificação da formação desse atributo da criatividade. Portanto, foca-se na Pedagogia, mais especificamente nos estudantes do último ano do curso, pois é o curso responsável pela formação de professores, para analisar se esses futuros docentes estão adquirindo tais princípios para aplicar em sua vida profissional. Busca-se esse grupo em especial, justamente por ser o formador educacional para as crianças e adolescentes. Tem-se como objetivo a busca por um valor criativo e se os atuais universitários do curso de Pedagogia estão sendo motivados a estabelecer e desenvolver estes ideais criativos, a fim de aplicarem esses conceitos de elevada importância em sua prática pedagógica. O desenho metodológico está vinculado à pesquisa qualitativa, em estudo bibliográfico.

Palavras chave: criatividade, pedagogia, ensino superior.

Abstract

¹Pós-graduado em Educação Moderna e Metodologias pela PUC/RS. Pós-graduando em Filosofia e Teoria do Direito pela PUC/MG. Graduado em Letras pela UNINTER – Centro Universitário Educacional. Graduado em Filosofia pela UNINTER – Centro Universitário Educacional. Graduado em Direito pela FADIVA – Faculdade de Direito de Varginha.

The study presents a proposal to verify one of the current and future labour market demands, concerning the scope of creativity, especially if this is being motivated by teachers to Pedagogy undergraduates. When approaching the creativity theme, one seeks to imagine that it must be acknowledged in all education agents, therefore, research must be limited to one of these fields in order to establish the identification of the formation of this attribute of creativity, therefore, one focuses on Pedagogy, more specifically on final year course students, as it is the course responsible for teacher training, to analyse if these future teachers are acquiring such principles to apply in their professional life, this group in special is sought, precisely because it is the educational trainer for children and adolescents. It has as objective the search for a creative value and if the current university students of the Pedagogy course are being motivated to establish and develop these creative ideals, in order to apply these concepts of high importance in their pedagogical practice. The methodological design is linked to qualitative research, in a bibliographical study.

Keywords: creativity, pedagogy, high education.

Introdução

O presente trabalho abrange uma pesquisa de análises sobre a criatividade e os processos de motivação para a produção desta. Inicialmente, a criatividade é um fator preponderante no âmbito da educação, bem como nos fatores que se ligam à exigência que essa característica está obtendo no mercado de trabalho atual. Para tanto, é importante dispor que a escola, como formadora de sujeitos ativos para a vida pessoal e profissional, cobre e trabalhe aquilo que o mercado está exigindo, portanto, a criatividade vem como uma ferramenta muito presente nos contextos atuais.

O tema é altamente relevante e atual, por considerar que a criatividade esteja exercendo um papel importante para a formação dos indivíduos, haja vista que estudantes criativos estão sendo procurados a todo instante e esta cobrança deve nascer no âmbito escolar, ou seja, para que se forme um profissional criativo, é preciso que o seu processo de formação também gere a este indivíduo maneiras de ser criativo, formas de explorar essa criatividade ao longo do contexto escolar. Faz-se importante abordar a criatividade por ser um estudo novo, presente na sociedade de maneira mais abrangente, abordando habilidades diversas que uma pessoa pode alcançar. Nesta análise, é compreensível a originalidade do tema a ser investigado.

Trata-se de uma investigação original e importante, pois se a criatividade não for trabalhada nos novos moldes da escola atual, ela estará retirando uma importante característica para estabelecer uma exigência que o mercado terá do estudante. Nesse sentido, a pesquisa se faz original, pois há muitos estudos

recentes trabalhando muito com a criatividade dentro do âmbito escolar. Ademais, o estudo da criatividade dentro do sistema universitário também é estabelecido, ainda mais no campo do curso de Pedagogia, que é um curso voltado à formação de professores, isto é, se os professores, desde a universidade, são motivados a estabelecer um sistema criativo em sua sala de aula, estes também conseguem exercer esse fator de suma importância em sua vida profissional, fazendo com que as crianças e os adolescentes já adotem isso como um critério fundamental.

A ideia da pesquisa é justamente tentar identificar se os estudantes universitários do curso de Pedagogia, atualmente, estão sendo motivados por esses professores universitários, adquirindo os princípios necessários para desenvolver essa criatividade no âmbito universitário, para que os futuros professores possam começar a desenvolver esse fator nas crianças e nos adolescentes, seus futuros alunos. É por isso que se faz importante mencionar a motivação que esses docentes possuem para trabalhar com a criatividade na universidade e se trabalham a importância desse campo dentro da graduação.

Portanto, eis o problema. Os estudantes universitários de Pedagogia estão sendo motivados a desenvolverem a criatividade, a fim de trabalhar com tais ideias em sua prática pedagógica? O problema envolve algo que não se sabe ainda, pois a criatividade é uma análise muito recente de alguns pesquisadores e cientistas da Educação.

Busca-se identificar se esses estudantes universitários estão reconhecendo o valor da criatividade para aplicar em seu exercício pedagógico no futuro. É necessário valorizar se esses estudantes de Pedagogia, ciência ligada à formação de professores, estão sendo motivados a agirem de forma a explorar a criatividade em seu exercício de ensino-aprendizagem, com seus futuros alunos. É importante identificar se esses universitários despertaram o interesse por trabalhar a criatividade em sua prática pedagógica e se estes possuem conhecimento prático e teórico para produzir e desenvolver esses princípios no futuro.

É sabido que a criatividade deve ser desenvolvida na escola, desde os anos iniciais, é por isso que a pesquisa irá analisar as características dos professores universitários do curso de Pedagogia, por considerar que os graduandos serão professores no futuro, isto é, buscar o desenvolvimento da criatividade na raiz da formação educacional, ou seja, os novos professores. Esses profissionais devem reconhecer essa importância, considerando que eles ensinam os novos professores a fazer o que eles fazem, qual seja, ensinar.

É justamente essa motivação que os professores universitários têm como tarefa para levar aos seus alunos a importância do estabelecimento desta característica, a fim de que, ao longo do tempo, isso seja trabalhado com maior amplitude. Essa realidade deve ser analisada dentro do curso de Pedagogia.

Aborda-se, nesse instante, como o professor universitário está adquirindo o conhecimento necessário para poder motivar os seus estudantes de Pedagogia a

serem mais criativos no exercício de sua prática docente e de que forma esses estudantes poderão estabelecer esses contextos em sua vida profissional, para demonstrar a importância da criatividade para a vida profissional e, também, pessoal.

Inicialmente, é preciso que esses docentes estabeleçam a importância dessa característica na vida profissional dos futuros professores e que os alunos consigam perceber, sob tal ótica, que esse valor realmente existe e é relevante para levar aos demais alunos, dos diversos sistemas e seguimentos de ensino, uma exigência atual do mercado de trabalho e que deve começar no contexto da escola.

O problema irá trabalhar com a raiz da formação educacional, que é o curso de Pedagogia, voltado especialmente para os últimos períodos do curso, que são aqueles em que o estudante está se preparando para o processo de formação e engajamento no mercado de trabalho. Além do mais, uma pesquisa que busca a motivação da criatividade desde a universidade que prepara professores está buscando, acima de tudo, um valor inicial de alto grau e que abrirá caminho para que outras pesquisas, no futuro, venham a buscar hipóteses sobre outras abrangências da criatividade, em outros níveis de ensino, outros profissionais e outras linhas de investigação.

Busca-se, com tal pesquisa, entender se o professor universitário consegue motivar o seu aluno com esses princípios, para que o aluno, na universidade, reconheça a importância da criatividade no mercado de trabalho atual e na sua aplicação para o mundo, a fim de prepará-los para que, quando estes forem os professores, apliquem e explorem a criatividade perante seus alunos futuros.

Motivação da criatividade e sua importância na Pedagogia

A necessidade de investir em habilidades criativas nos alunos, hoje em dia, tornou-se fundamental. Nos dizeres de Alencar (2017, p. 22), “uma das justificativas para tal é a relevância de se preparar os estudantes para o mundo incerto e complexo do trabalho na sociedade do conhecimento globalizado”. Tal premissa se mostra a conceder uma percepção de que a criatividade é relevante, pois ela é conceitualmente usada para a preparação do estudante para o futuro, o que também é um dos objetivos da escola.

Para tanto, essa investigação necessita abranger as áreas pertinentes que podem vir a reconhecer e a valorizar a criatividade trabalhada na escola, haja vista que vem dos professores a capacidade de se estruturar para dar ensejo a essa visão no contexto da prática pedagógica. Essas considerações estão muito ligadas ao problema da pesquisa pois, segundo a mesma autora (2017), a criatividade precisa nascer do professor, razão pela qual se faz importante sua concepção de ser criativo, além de compreender o conceito teórico de criatividade.

Alencar (2018, p. 561) percebeu-se que muitos professores reconhecem que a criatividade é importante, é valorizada e necessita de um caminho válido para sua aplicação, além do mais, a criatividade. Segundo ela, partem do próprio cotidiano do estudante, que deve estar habituado aos seus conceitos básicos e fundamentais, gerados a partir do senso comum e das ciências e conhecimentos aprendidos ao longo da formação, citando que:

Os resultados indicaram que para todos os coordenadores a criatividade deveria ser presente no contexto escolar e, em especial, no trabalho do professor. Isso, de acordo com os participantes do estudo, teria impacto positivo no interesse e na aprendizagem do aluno, entre outras vantagens (Alencar, 2018, p. 560).

Analisando os fatos, se é de visibilidade intensiva da coordenação escolar que a criatividade necessita de amparo perante os estudantes, por clareza, pensa-se o mesmo no sentido de explorar a criatividade nos diversos âmbitos. Para tanto, é função do professor causar esse interesse (Alencar, 2018, p. 556).

Nesses termos, alguns fatores são perceptíveis como atenção e destaque, como por exemplo, na investigação produzida por Alencar (2017, p. 24): “[...] o fato de vários docentes terem relacionado criatividade à liberdade e à arte, assim como ocorre no senso comum”. Isso significa que muitos professores ainda consideram que a criatividade está limitada a determinadas características científicas ou a alguns padrões inseridos no cotidiano comum do estudante, isto é, fora do âmbito escolar.

Para tanto, Robinson e Arounica (2018) afirmam que os professores precisam que sua formação seja produzida de forma a inserir nessa formação um valor à motivação da criatividade do estudante – seus futuros alunos – e que isso seja aplicado efetivamente em seu trabalho futuro. Mesmo que existam, hoje em dia, muitos fatores que venham a cercear o conhecimento produzido pelo estudante e o façam restringir algumas capacidades criativas, o ser criativo é algo a ser adotado no sistema atual, a fim de que as crianças já percebam desde cedo o valor de criar informações, para que isso seja válido para sua vida e torne-se um hábito.

Esse tipo de realidade motiva ainda a universidade e a pressiona a desenvolver esse contexto na realidade dos estudantes hoje em dia, especialmente quando se abordam os estudantes universitários do campo da Pedagogia, haja vista que, nos países em que existe essa formação, há um reconhecimento da preparação dos professores (Nogueira, 2008), ou seja, é o caminho primário para que esse conhecimento seja implantado ao longo do tempo. Para tanto, é o professor universitário quem levará esta ideologia aos demais.

La educación, y la creatividad, transitan por lugares inesperados. Las personas no se limitan a aprender en las aulas, buscan experiencias donde

construir conocimientos, interacciones y vínculos con realidades diversas. Pareciera que dentro de las aulas queda poco espacio para compartir experiencias construidas en otros contextos (Elisondo, 2017, p.14).

Para tanto, se esse tipo de conhecimento for aplicado desde a sala de aula, a educação e a criatividade poderiam, por fim, transitar por lugares que se espera, qual seja, a escola (Bellón, 2012, p.249). As pessoas passariam a aprender conhecimentos criativos dentro do âmbito escolar, isto é, reconheceriam o valor da criatividade dentro das capacidades valorativas aplicadas em sala de aula, é por isso que o professor é o responsável por essa motivação (Elisondo, 2017).

Quando a autora reflete sobre essas realidades diversas, está vinculando novamente o que Alencar (2017) já apontava, que o professor acredita que a criatividade sempre nasce fora da escola e pouco se explora dentro dela. A partir disso, todas as abrangências que se faz em relação a fatores criativos no âmbito escolar ficam limitadas a essas realidades.

As aulas devem ter um espaço aberto para compartilhar o exercício da criatividade, pois se não há uma ideia clara de em quais outros contextos o aluno conseguirá adquirir esse conhecimento, pode ser no âmbito escolar que essa realidade tenha eficácia (Alencar, 2017).

O professor apreende o conteúdo e os transmite aos alunos de maneira direta, havendo uma transferência de saberes. Segundo Claveria (2020), esse processo é universal, trata-se de uma didática de transposição, na medida em que o saber pedagógico sempre irá carregar um regramento epistemológico por trás. Eis a importância da interação entre o professor e os alunos nesse processo, juntamente a diversos vínculos que se fazem e se produzem com o advento característico dessa interação. Quando se aborda a teoria da criatividade em si, é preciso analisar muitos fatores que formam um conjunto concreto e preciso para a construção da motivação criativa.

A criatividade está vinculada diretamente aos parâmetros escolares, entretanto, sua prática pode sair dessa linha de pensamento única. Isso significa que há vários fatores para que essa ação seja produzida por esses meios, pois o instituto da criatividade deve ser amplo, deve ser relacionado a tarefas diversas no contexto do mercado de trabalho.

É na universidade de Pedagogia que os estudantes devem estar atentos a esses moldes, pois são eles que aprenderão como ensinar os novos jovens a se transformarem no caminho da criatividade, são eles que aprenderão como desenvolver as primeiras habilidades e competências estabelecidas no campo educativo e da formação humana dos alunos, considerando suas proximidades às exigências multidisciplinares. (Nogueira, 2008).

Toda ideia vinculada a uma proposta pedagógica assídua e prontificada a estar presente nestas questões envolve uma visão importante sobre esses

conteúdos, pois além de ser necessário cumprir objetivos pré-estabelecidos, é necessário igualmente construir todo um conjunto teórico de informações (Pereira, 2020). A Pedagogia pode contribuir muito para isso, pois é esse estudante que compreenderá o processo pelo qual as habilidades desenvolvidoras dos futuros discentes estarão plenamente avaliadas.

Na visão assertiva de Morais e Almeida (2016, p.147), a sociedade é marcada pela mudança e não pela previsibilidade; além do mais, é a universidade que tem o papel crucial de formar cidadãos para o futuro, de formar profissionais que irão mudar ainda mais essa sociedade, razão pela qual se faz muito importante explorar conteúdos criativos, haja vista que será uma exigência futura.

Tal premissa auxilia na compreensão do conceito teórico da criatividade e sua importância para a escola hoje em dia. Segundo Pereira (2020), o mundo está em formações incertas, empregos novos, carreiras inovadoras e muitos fatores que vão exigir tais práticas teóricas. É difícil mensurar o que as pessoas vivenciarão no dia a dia daqui a alguns anos, mas sem dúvida, essa possível inovação é produto da criatividade de algumas pessoas. Eis a clara importância de se aplicar isso desde o início da vida escolar. Em razão disso, é válido dispor que os estudantes universitários de Pedagogia tenham esse conhecimento para si, valorizando sua formação e sua percepção sobre essa realidade (Bellón, 2012, p.249).

Seguindo as linhas de Ken Robinson (2018), a criatividade está ligada a comportamentos que os indivíduos carregam em sua história e formação, um sujeito que está representativo no corpo social como um todo e que realiza ações diferenciais. O autor reflete, ainda, que são necessárias muitas mudanças no cronograma legislativo, pois a lei também deve se adequar a tais mudanças, gerando conceitos básicos que levem o pesquisador a estabelecer os comandos necessários para tais professores universitários.

O currículo necessita comportar a criatividade como competência específica das diversas ciências aplicadas, em todos os âmbitos educativos, relativos ao ato de ensinar (Santos, 1995). Isto é, todos os autores estão certos em estabelecer um ritmo atual e certo, de que a sistemática da criatividade deve ser explorada em todos esses campos para, desta forma, estabelecer melhores caminhos aos contextos diversos da universidade. Vive-se, na universidade, atualmente, “um paradoxo entre a necessidade de formar alunos para a criatividade e a continuidade com rotinas e valores há muito tempo enraizados” (Morais e Almeida, 2016, p. 150).

Toda competência implica diversas habilidades, mas que não são constituídas exclusivamente por habilidades, há outras coisas ademais que fundamentam o exercício dessas habilidades e que, por assim dispor, requerem outras competências, por vezes omissas ou ocultas, que satisfaçam um determinado nível de aptidão do estudante, especialmente daquele futuro aluno que o universitário terá.

É muito importante destacar um ponto na relação de produção da criatividade, como a relação docente-aluno, tanto dentro da universidade – no sentido de o docente universitário levar a esse discente e noção da importância da criatividade como um todo – quanto dentro da escola – em que o futuro professor perceberá essa relação criativa. Essa ferramenta de interação constitui o elemento central em todo esse processo de ensino-aprendizagem (Claveria, 2020).

É lícito observar que quanto maior a interação existente entre o professor e os alunos na formação educacional como um todo, maior o caminho existente para facilitar os processos da compreensão da criatividade, em que o universitário terá a percepção mais clara e precisa de como ele poderá perceber isso (Morais e Almeida, 2016, p.151). Essa percepção está ligada ao conceito teórico de criatividade, pois está desenhada em relações de compreensões de ação como um todo, abrangendo de áreas artísticas a tecnológicas.

“Atualmente, as empresas estão cada vez mais preocupadas e somando esforços no sentido de serem inovadoras” (Rocha e Weschler, 2017, p. 88). Para isso, é sumamente necessário disponibilizar conceitos básicos sobre o mercado de trabalho com os estudantes que estão nos níveis iniciais, como o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para tanto, é no curso de Pedagogia que esse conceito pode ser desenvolvido para motivação e conscientização desta ferramenta no âmbito escolar ativo. Em complementação à ideia supra, tem se disposto que a universidade seja o local adequado, pois ela pode criar esse cenário atual.

Esse cenário é legitimado a partir da compreensão do propósito da universidade em seu território. Um local que promove desenvolvimento político, social, tecnológico, econômico e cultural, tem como objetivo formar cidadãos preocupados com suas sociedades e não renega a diversidade cultural em seus espaços e em seus entornos. Utiliza dessa diversidade para produzir conhecimento, podendo ter a criatividade como uma característica fundante, o que ajuda a produzir também artefatos convertidos em bens e serviços criativos e culturais (Silva e Fernandes, 2019, p. 109)

Nessa perspectiva, prenota-se o alto valor disponibilizado nesses contextos, realçando a posição de importância da criatividade nos demasiados espaços, especialmente voltados à motivação do atual estudante de Pedagogia. O conceito de criatividade deve ser analiticamente concreto, pois representa muito do âmbito da pesquisa e da compreensão dos professores (Morais e Almeida, 2016, p.152). Dessa forma, é lícito observar que esse espaço é um problema claro na escola atual, haja vista que a criatividade carrega sua importância, de modo que se abranja em vários sistemas (Morais e Almeida, 2016, p.152).

A contextualidade das escolas do Brasil está em constante mudança. São notórias as diversas transformações que já foram ultrapassadas nessas vias,

considerando todos os sistemas educativos históricos que já atravessaram essa realidade. Desta forma, os estudantes moldam a escola e a transformação que sofre o ambiente escolar afeta também os professores e os estudantes, como um todo (Morais e Almeida, 2016, p.152).

Nessas ideologias, os estudantes produzem uma formação ideológica que se contextualiza no próprio aprendizado, especificação das ciências educativas e da formação tradicional do conhecimento. Os estudantes são o objeto de trabalho e estudo das Ciências Educacionais, que se destinam a estabelecer parâmetros que se envolvem no conjunto de conhecimento relativizado.

Ocorre que os estudantes são levados a ideologias não tradicionais na modernidade, o que modifica a sua visão sobre o ensino. O mundo social, em constância às mudanças referidas, necessita de estudo especial, sobretudo no relativo às abrangências que são levadas ao entendimento e vontade dos próprios estudantes. Estes alunos apenas desejam o que necessitam para seu futuro, interpretando as questões científicas unicamente por suas noções de senso comum.

Nos dizeres de Brito e Ulbricht (2009, p. 214), “o termo criatividade é utilizado para descrever determinados comportamentos do sujeito ou grupo social, e normalmente está associado à expressão artística e à inovação tecnológica”.

A criatividade torna-se, nesse contexto, uma mudança importante que faz valer-se quanto à idealização do cotidiano escolar (Robinson, 2019). Tais conceitos teóricos são importantes e válidos, pois compreendem a realidade da criatividade, antes de se chegar aos planos de aplicação da aprendizagem. A capacidade criativa é desenvolvida na criança e em qualquer indivíduo, tanto em uma educação formal, quanto não formal, mediante a criação de soluções para problemas numerosos e circunstâncias apropriadas e inovadoras, transformando o mundo e interpretando-o de maneira diversa.

Nessa vertente, o apoio do professorado é de fundamental concepção. É preciso realçar aos estudantes essa visão de aprendizado e de construção de conhecimento para o bem da vida prática. O incentivo do professor é muito importante, pois ele é a ligação mais direta entre o estudante e a escola, entre o estudante e o currículo. No cenário tecnológico moderno, em que se fundamentam várias características vinculadas aos critérios em junção, realça-se a possibilidade de estabelecimento de ideias que podem motivar o estudante ao caminho mais amplo e certo do estudo criativo. As ferramentas tecnológicas são importantes métodos para este meio.

Elisondo e Melgar (2016) afirmam, com clareza que a inovação dentro dos campos universitários é de grande valor, tendo essas instituições as atribuições necessárias para englobar os campos de construção e importância do assunto abordado, haja vista que a sociedade muda e cria hipóteses de trabalho.

De acordo com Robinson (2019), a escola tem um grande desafio, que é justamente preparar o estudante para circunstâncias mais adequadas às verdadeiras

necessidades do século XXI. Para que isso ocorra na prática é necessário situar-se quanto às inovações no sistema de ensino, ou seja, o sistema educacional deve estar preparado para as mudanças que venham a ser produzidas nos estudantes ao longo de sua vida. A relação da prática está ligada intimamente ao conceito teórico relativo à criatividade.

A criatividade está ligada ao diferente e a escola está tomando um caminho voltado a isso, mudanças, diferenças e novos contextos (Robinson, 2019). Situações novas levantam hipóteses para quem estuda. Assim sendo, é sumamente importante essa construção. É necessário o entendimento de aplicações metodológicas para isso, pois o incentivo é subjetivo, mas o processo de aprendizagem, não. As inovações educacionais são múltiplas, o que auxilia (e muito) na percepção desse mundo multifacetado de informações, velozes a todo o tempo (Morais e Almeida, 2016, p.153).

Robinson (2019) afirma que é difícil prever o futuro e o que acontecerá com as visões relativas ao tempo e às grandes modificações que atravessarão a humanidade, de forma a compreender que é difícil imaginar um futuro certo. Por isso, a caracterização da criatividade será mais ativa e terá mais coesão com a realidade a ser aplicada no século XXI. Para comparar como será difícil perceber o futuro e prever o que acontecerá, basta imaginar o passado e tentar analisar que os grandes cientistas e pensadores da época também não conseguiam prever o tempo presente.

Mourão e Martínez (2020) realçam que a criatividade do professor é elemento fundamental, em todas as caracterizações educativas, para ampliar o sentido global de preparação do ser humano para o mercado de trabalho e o mundo, em seus processos de vivência, bem como a plena necessidade de atualização da escola, haja vista que um dos objetivos da escola é formar os indivíduos para a vida futura. Desse modo, a escola necessita desse anseio, a fim de que aplique os meios criativos em relação a tais âmbitos.

A sociedade, por assim dizer, demanda uma transformação que se faz permanente, pois o mundo muda, o trabalho muda, assim, a educação também deve mudar (Facci e Peixoto, 2020).

Considerando que os estudantes universitários compreendem a idealização da educação como um todo, deve partir deles, atualmente, uma visão mais clara de compreensão dessa realidade criativa.

Nesse ponto, o estudante universitário de Pedagogia deve reconhecer que tais entremeios são válidos e necessários para implicação de uma ideia mais profunda e certa. Já que o processo criativo será desenvolvido no âmbito escolar, faz-se sumamente importante que, desde criança, os futuros alunos reconheçam que as diversas práticas criativas serão válidas para buscar identificar o problema de maneira mais caracterizadora (Facci e Peixoto, 2020).

Há uma relação subjetiva na visão do professor criativo e de sua prática pedagógica (Mourão e Martinez, 2020), pois todos os profissionais se apropriaram de instrumentos diversos ao longo da história para caracterizar e aplicar diversos conceitos e costumes (Facci e Peixoto, 2020).

Bellón (2012, p.249) reafirma que acreditar na criatividade é acreditar nas várias possibilidades de sua aplicação. Isso geraria frutos importantes para a viabilidade escolar, pois é fruto de grandes conhecimentos e estimula o aluno a usar a inovação e o improviso.

O estímulo do aluno, hoje em dia, em qualquer prática que venha a se desenvolver, é caráter fundamental; está vivenciando essa realidade criativa e deve aplicá-la em sua realidade futura, dentro dos objetivos e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dentre outros objetivos a serem produzidos pelo MEC.

No contexto escolar, o Ministério da Educação do Brasil dispõe que a criatividade seja um dos princípios norteadores de propostas pedagógicas (Ministério da Educação, 2010, p.16): “[...] sensibilidade, da **criatividade**, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (grifo nosso). Leva-se, novamente, em consideração a originalidade da pesquisa, haja vista que é função do professor de Educação Infantil a implantação prática de tais princípios. Essa abordagem conceitual corrobora a importância que os poderes públicos têm dado para ampliar o valor da criatividade e inseri-la na liberdade de aprendizagem do aluno.

Os princípios vinculados ao campo da criatividade também estão nas Diretrizes da Educação Básica, dispondo o: “enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade” (Ministério da Educação, 2013, p.108).

Robinson e Arounca (2018) estabelecem que os princípios de um currículo que obtém a criatividade como fundamento prático estão ligados à diversidade, profundidade e dinamismo. Para tanto, eles devem ser reconhecidos pelo professor e levados à prática de desenvolvimento aos estudantes, isto é, o professor obtém a motivação da criatividade para, depois, levar aos seus alunos, realizando com estes uma grande compreensão de como poderiam ser produzidos esses diversos conceitos.

O psicólogo húngaro Csikszentmihaly (1998) realça que a criatividade é um aprendizado para fluir, é necessário que se descumpra o conceito de criatividade nos estudantes, bem como abordar com os mesmos os princípios práticos que eles realçarão na vida profissional, diante desta característica.

Robinson (2019) complementa a ideia, afirmando que o estudante vive o agora e estabelece que qualquer modificação em seu sistema de ensino-aprendizagem não passa de um ensaio que o mesmo terá para a sua vida. Isto é, a escola deve prepará-lo para a realidade eventual futura, imaginando como a criatividade pode ser valorizada para que ele sobreviva em um mundo exigente.

Para isso, é função do professor perceber essa realidade e aplicar a criatividade em suas diversas tarefas, dentro das várias ciências existentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como compreender o valor que as ferramentas criativas podem gerar para alcançar o estudante como um todo.

Arruda (2017, p.217-218), em sua tese de doutorado da UNB, realça que a finalidade da universidade está vinculada diretamente à ideia de diversidade cultural. Trata-se de um processo histórico que tanto a escola quanto a universidade atravessam. Para tanto, o trabalho diversificado é necessário para que esses valores sejam construídos de maneira abrangente e que tais estratégias pedagógicas sejam levadas em consideração, tudo em prol do interesse do próprio aluno, que se coloca em dúvidas do que fazer ante esse acúmulo de informações.

Para alcançar finalidades tão amplas como essas, torna-se imprescindível considerar a diversidade social, cultural e histórica que caracteriza os estudantes em seus processos constitutivos. Diversidade essa que marca sua aprendizagem e desenvolvimento, solicitando ao professor cuidados para a elaboração de objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas que atendam às diferentes formas de aprender e as diversas áreas de interesse que os alunos possuem (Arruda, 2014, p. 57).

Dessa forma, as análises vinculadas à pesquisa qualitativa se especializam em observar o meio social, estabelecer hipóteses que, porventura, auxiliem na compreensão dos termos relativos aos envolventes. Há uma liberdade maior no campo da pesquisa qualitativa, pois o pesquisador não precisa ficar preso a números, pode estabelecer uma comparação histórica, por exemplo, antes de algumas ferramentas tecnológicas, a situação atual e as hipóteses ligadas ao que pode obter de expectativas para o futuro dessas características aos estudantes. Tudo é previsto, há um panorama inicial feito pelo pesquisador e suas formas de visão durante a pesquisa (Elisondo, 2016).

Outro ponto de cordial importância é a mutabilidade dos aspectos da pesquisa, ou seja, o encaminhamento que se deve propor a tais vínculos, que serão apontados na realidade do problema. Essas mudanças no cenário conduzem o pesquisador a estabelecer a pesquisa qualitativa e seus mecanismos para realizar essa busca sobre o incentivo do professor ao estudante, por intermédio do estímulo da criatividade no ambiente escolar.

Considerações finais

Em primeira análise, a temática se faz importante pela própria análise crítica do tempo a que se atribuiu tanto aos campos de pesquisa quanto aos agentes envolvidos dela.

Ao afirmar que os alunos estão se preparando de um modo diverso para o contexto escolar e profissional futuro, afirma-se igualmente que eles estão se submetendo a linhagens puramente legais, advindas de um sistema que escolhe o conteúdo que eles irão trabalhar e são obrigados a ver esse conteúdo para obter seu grau.

A pesquisa ligada à criatividade tem total importância prática e teórica. Em primeiro plano, porque a criatividade já é uma previsão do mercado futuro para exercício de trabalhos e exigências do mercado, razão que pela qual a motivação da criatividade desde agora, encaixada na vivência de um mundo moderno, faz-se altamente pertinente e engloba as características diversas relativas aos casos propostos, para que os estudantes tenham noção de que uma cobrança desse quesito agora será válida para ele lá na frente. Em segundo plano, as teorias voltadas à criatividade ainda são pequenas, pois pouco se escreve sobre criatividade no contexto escolar.

A educação atravessa períodos históricos, de grande transformação. Ainda em contexto mais antigos, todo o sistema de educação era preparado unicamente para a formação do indivíduo em sua vida. Em contextos mais recentes, as escolas, controladas pelos seus sistemas governamentais de cada Estado, regem-se por leis e documentos responsáveis por estabelecer o ritmo e andamento escolar. Para tanto, é necessário que se perceba a importância dos aprendizados atuais para analisar se tais critérios poderão ser avaliados em um contexto futuro, de modo a realmente preparar esses estudantes para uma realidade coerente ao seu nível profissional.

A escola, como formadora de cidadãos criativos, deve se adequar a essa realidade, de modo a adquirir determinados conceitos que vão além de uma mera preparação profissional. É preciso analisar como esses procedimentos no mercado de trabalho estão sendo desenvolvidos, é por isso que novas habilidades surgem no cenário contemporâneo, pois são elas quem serão responsáveis por conduzir as ideias primordiais para o que se quer dos seres humanos no futuro social.

A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um profissional criativo tem um elevado valor no mercado de trabalho. Em razão disso, é função da escola explorar essa criatividade, razão pela qual se torna um campo de grande relevância para a comunidade acadêmica, haja vista que a prática criativa deve ser exercida em todos os pontos, considerando todos os itens descritos pelos autores nesta vertente.

Como é a escola quem deve, em primeiro lugar, explorar essa criatividade, justifica-se o campo de trabalho desta pesquisa no envolvimento com os professores universitários do curso de Pedagogia, haja vista que os estudantes desta graduação estão se preparando para ser novos professores, razão que são estes quem irão trabalhar com um conteúdo criativo com seus futuros alunos. É por isso que se faz importante saber se os professores universitários exploram o quesito da criatividade e se realmente eles possuem noção da importância de tal característica.

O mundo se moderniza muito rápido e a educação é obrigada a acompanhar esses novos ideais. Nesse sentido, é preciso estabelecer um conjunto de informações que necessitem de mecanismos certos e precisos para levar à investigação essas bases. Trata-se de uma questão puramente humanista, o convívio forma o conhecimento empírico e as notoriedades são fundamentais para levar o investigador às hipóteses propostas. Os estudantes necessitam dar mais importância ao estudo e os elos com as novas tecnologias podem levá-los a isso. É por isso que se vincula aqui o incentivo do professor a esses campos de aprendizagem, pois o Brasil não se encontra nos índices mais elevados de educação e muito disso se dá pela falta desse estudo na sociedade, pois não há interesse em querer saber e manter essa aprendizagem como fundamentação da vida estudantil.

Para tanto, é válido mencionar a viabilidade da motivação da criatividade por parte dos professores universitários, que seriam os primeiros a incentivar essa tão importante característica na formação dos professores. Partindo deles, esse princípio criativo pode ser muito bem aplicado e transformar-se em fatores essenciais para uma boa preparação para o mundo, na formação cidadã.

Referências

- Alencar, E. S. (2018). **Criatividade em sala de aula: Fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos**. Psico-USF. 23 (3), pp. 555-566. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712018003000555&script=sci_arttext#B25.
- Alencar, E. S.; Moraes, G. M. L. (2017). **Percepção de professores de Língua Portuguesa sobre práticas pedagógicas que promovem a criatividade da escrita**. Editora Científica – Psicologia: Desafios e perspectivas. (1), pp. 211-220. <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200400169.pdf>.
- Arruda, T. S. (2014). **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento de sua subjetividade**. 270 f. Tese de Doutorado da Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Barbosa, J.I.C. (2003). **A criatividade sob o enfoque da análise do comportamento**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. 5 ed. p. 185-193.
- Bellón, F. M. (2012). **Atrébetete a ser creativo: pasos para ser creativo**: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10(2), pp. 249-263.
- Bellón, F. M. (2008). **La necesidad de las escuelas creativas**. Díaz de Santos.

- Brito, R. F.; Ulbricht, V. (2009). **Reflexões sobre o conceito de criatividade, sua relação com a biologia do conhecer.** Revista Ciências e Cognição Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 14 (3), pp. 204-213. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n3/v14n3a17.pdf>.
- Claveria, A. V.; Hermosilla, Y. (2020). M. **Creatividad y transferencia didáctica en la acción pedagógica de docentes universitarios chilenos.** Revista ORT – Cuaderno de Investigación. 11(2), pp. 35-40. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2992/3131>.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). **Creatividad – El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención.** Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). **Aprenda a fluir.** Kaidós.
- Elisondo, R. C.; Melgar, M. F. (2017). **Creatividad y Universidad: estudios más allá de los muros.** Eumed.
- Elisondo, R.; Melgar, M. (2016). **Las ratas y los estudiantes. El poder de la novedad en la educación.** Congreso Internacional de Ciudades Creativas. Universidad Complutense de Madrid. 7(2), pp. 31-47. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2609>.
- Facci, M. G. D.; Peixoto, K. N. (2020). **Prática pedagógica criativa: análise de produções brasileiras a partir da psicologia histórico-cultural.** Cadernos de Pesquisa. 27(1), pp. 323-347.
- Fresquet, A. M. (2020). **Processo de co-construção do conceito de criatividade por professores de Educação Infantil: uma análise microgenética.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Gardner, H. **Inteligencias múltiples.** (1998). Paidós.
- Ministério da Educação. (2013). Brasil. **Diretrizes curriculares para a educação básica.** SEB/MEC.
- Ministério da Educação. (2010) Brasil. **Diretrizes curriculares para a educação infantil.** SEB/MEC.
- Morais, M. F.; Almeida, L. (2016). **Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes de ensino superior.** Revista Portuguesa de Educação. 29 (2),

pp. 141-162. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872016000200007&script=sci_arttext&tlng=es.

Moron, N. B. Goldstein, A. (2009). **Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica**. Narcea.

Mourão, R. F.; Martínez, A. R. (2020). **A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos**. Revista Associação Brasileira de Pedagogia Escolar. 10 (2), pp. 263-273. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2/v10n2a09.pdf>.

Nogueira; N. R. (2008). **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. V.1. Érica.

Robinson, K. Arounica, L. (2018). **Escolas criativas**. Penso.

Robinson, K. (2019). **Somos todos criativos**. Benvirá.

Rocha, K. N.; Weschler, S. M. (2018). **Avaliação da criatividade nas organizações: estudo comparativo de técnicas usuais e estandardizadas de avaliação psicológica**. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Educación – Evaluación – Avaliação Psicológica. 43 (3), pp. 76-90. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4596/459657523013/459657523013>.

Pereira, M. R.; Mendonça, J. R. C.; Santos Júnior, L. S. (2020). **Por uma pedagogia da criatividade para os cursos da área de gestão: desenvolvendo competências criativas**. Revista Brasileira de Administração Científica. 11 (.2), pp. 215-222. <http://www.sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/CBPC2179-684X.2020.002.0015/1985>.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, P. B. (2006). **Metodologia da pesquisa**. 3. Ed. McGraw-Hill.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, P. B. (2014). **Metodología de la investigación**. 6. ed. Orso Panda.

Silva, M. G.; Fernandes, F. F. (2019). **A universidade como espaço da indústria criativa**. Revista Comunicare. 19 (1), pp. 98-114. <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/6-A-universidade-como-um-espaco-C3%A7o-da-ind-C3%BAstria-criativa.pdf>.

Stake, R. E. (2011). **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. 1ª ed. Penso.

Wechsler, S. M. (1995). **O desenvolvimento da criatividade na escola: Possibilidades e implicações.** Estudos de Psicologia, 12, pp. 81-86.

Considerações sobre os problemas do ensino superior: avaliação da aprendizagem e formação de professores

Considerations about higher education problems: evaluation of learning and teacher training

Leandro Marques Yoshizumi¹

Recibido: 07/11/2021

Aprobado: 29/12/2021

Resumo

O presente artigo é resultado dos estudos de pesquisa realizado no curso de Mestrado em Educação da *Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de la Empresa*, e se insere na linha de pesquisa “Pedagogia, Currículo e Avaliação”, e cujo campo de estudo tem como tema central a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior no Brasil. A pesquisa base desse artigo teve como objetivo verificar as percepções dos professores em relação aos processos avaliativos e suas contribuições para a formação profissional do aluno do Ensino Superior.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, ensino superior, práticas de avaliação

Abstract

This article is the result of research studies carried out in the Master's in Education course at the *Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de la Empresa*, and is part of the research line “Pedagogy, Curriculum and Assessment”, and whose field of study has as a central theme the assessment of learning in Higher Education in Brazil. The research base of this article aimed to verify the perceptions of teachers in relation to evaluation processes and their contributions to the professional training of higher education students.

Keywords: learning assessment, university education, assessment practices.

Resumen

¹ Asessor Técnico Educacional, Cotia, Sao Paulo, Brasil. lemayo@hotmail.com

Este artículo es fruto de los estudios de investigación realizados en el curso de Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de la Empresa, y forma parte de la línea de investigación “Pedagogía, Currículum y Evaluación”, y cuyo campo de estudio tiene como tema central la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior en Brasil. La base de investigación de este artículo, de carácter metodológico cualitativo, tuvo como objetivo verificar las percepciones de los docentes en relación a los procesos evaluados y sus aportes a la formación profesional de los estudiantes de educación superior.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, enseñanza superior, prácticas de evaluación.

Introdução

O tema da aprendizagem no Ensino Superior se faz essencial e de suma importância, uma vez que a educação tem um papel central na sociedade como instituição formal e de grande responsabilidade social (Nobre & Sulzart, 2018). E, apesar da normatização da educação ser meramente descritiva, é possível, no entanto, tratá-la como um elemento do contrato social, sendo uma prática exercida em sociedade (Rousseau, 1996).

Para Cunha (2018), a instituição escola tem um forte papel social e cultural e movimenta-se em decorrência dos valores e contextos que perpetuam em uma sociedade. Acontece que, para a autora, historicamente a educação escolarizada representa o papel de guardiã da cultura dominante e da transmissão do conhecimento e dos valores sociais.

Nesse sentido, portanto, a principal finalidade desse artigo é discutir sobre os atuais problemas relacionados à educação, com foco na questão no Ensino Superior. Para tanto, esse artigo traz à tona reflexões sobre as políticas neoliberais, a avaliação da aprendizagem e a formação dos professores no Ensino Superior. E, cabe pontuar ainda, que as principais referências teóricas usadas são: Roldão (2007), Giroux (1997), Zeichner (2014), Cunha (2004) e Hoffmann (2005).

Políticas neoliberais

Se faz necessária a discussão sobre as políticas neoliberais para compreensão dos problemas estruturais relacionados à educação, uma vez que Libâneo (2012), por exemplo, destaca que as políticas educacionais realizadas por meio do Banco Mundial para os países em desenvolvimento evidenciam os traços da escola dualista – separando os ricos e os pobres, e assim trazendo à tona contextos neoliberalistas importantes de serem considerados.

Libâneo (2012) reflete acerca das contradições mal resolvidas entre as questões das quantidades e das qualidades das escolas em relação ao direito delas, ou seja, apenas ter direito à escolarização, não basta para ponderarmos os aspectos

quanti e quali dessa questão que abrange outros aspectos, por exemplo tanto os pedagógicos como socioculturais.

Dessa forma, o que temos é a contraposição da visão de escola que se apoia no conhecimento, e outra em missões sociais. Para o autor, no campo educacional não estabelece um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade brasileira atual.

Considerando essa falta de consenso, então, é importante trazer para pano da reflexão as considerações sobre as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos de 1980, atreladas ao contexto das políticas neoliberais e em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, que teve como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien.

Foi nesse sentido, também, que as políticas educacionais de outros países se transformaram em cartilhas para o Brasil no que diz respeito à elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais. Sendo que tais ações incidiram tanto nas políticas de financiamento, como no currículo, na formação de professores, na organização da escola e nas práticas de avaliação da aprendizagem.

Tramando essas conexões, entendemos justamente a finalidade do texto do Libâneo (2012) que é a de, justamente, apontar as ligações entre as proposições originadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e as políticas públicas para a Educação Básica realizadas nos últimos vinte anos pelos governos brasileiros.

No Brasil, o primeiro documento que resultou de uma ordem de imposição relativa às reformas na educação, que seguia recomendações dos organismos internacionais, foi o Plano Decenal de Educação para todos (1993–2003). Esse documento foi elaborado durante o governo Itamar Franco, e depois, nas sequências governamentais, tais políticas continuaram presente no governo Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula.

Foi então, também tomando essas questões e contexto que Libâneo (2012) estabeleceu a noção de escola dualista. Na qual temos: por um lado, a escola para os filhos dos ricos volta-se ao conhecimento, à aprendizagem e às tecnologias; e por outro lado, uma escola voltada para os filhos dos pobres, que somente aborda o acolhimento social, a integração social e que está, principalmente, voltada às missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Portanto, essa escola dual, desconsidera uma formação cultural e científica com práticas socioculturais nas quais se façam presentes as diferenças, os valores e as formas de conhecimento locais e cotidianos. O que vai em contraposição à necessidade e indicação de que a ação pedagógica deve assegurar, como princípio, a universalidade da cultura escolar – fatos que acabam não acontecendo no contexto dual.

Também, faz-se necessário destacar as considerações de Libâneo (2012) sobre as políticas educativas baseadas em planos globais definidos pelos organismos

internacionais para os países pobres. Para Libâneo (2012), as políticas do Banco Mundial para as escolas mais pobres revelam duas características pedagógicas principais: o atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem; e o espaço de convivência e acolhimento social. Dessa forma, podemos compreender que as políticas educacionais promovidas pelos organismos internacionais voltam-se para uma “educação para a reestruturação capitalista” ou “educação para a sociabilidade capitalista” (Libâneo, 2012, p. 20).

Acontece que as reformas neoliberais se configuram em modificações profundas na sociedade. Trata-se de uma nova formulação do capitalismo, sobretudo com ações práticas permeadas por fatores ligados a um contexto globalizado, imerso em grandes e intensas reformas internacionais que tiveram como foco a redução de custos financeiros e de políticas sociais, baseadas nos pressupostos de produtividade, eficiência e eficácia (Maués, 2014).

As políticas neoliberais atingem todos os aspectos da docência, desde as facetas correspondentes às relações de emprego até a estrutura disponível para a atuação de sua função, conduzindo para um processo de precarização e intensificação do trabalho (Oliveira, 2004). Portanto, é importante entender o contexto estabelecido por meio de questões políticas, para que se possa compreender as relações estabelecidas na sala de aula.

Formação de professor: reflexão, criticidade e rupturas

Para abordarmos a questão da formação de professores, trazemos à tona, então as considerações de Roldão (2007), Giroux (1997) e Zeichner (2014) sobre a especificidade profissional do professor e, também, a discussão sobre o campo de formação de professores e suas possibilidades de mudança.

Roldão (2007) discorre acerca da natureza da função específica do professor, que está ligada principalmente ao conhecimento profissional docente. A história dos professores em sua constituição como grupo profissional (ou mesmo pré ou semiprofissional) desenvolveu-se num processo complexo de profissionalização, que está ligado à institucionalização da escola e à afirmação de um conhecimento profissional específico (Roldão, 2007). Uma construção histórico-social marcada por lutas e disputas.

Nas sociedades atuais, a função de ensinar pode ser caracterizada por meio da figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. O ensino configura-se como a especificidade de fazer aprender alguma coisa a alguém – o que chamamos de currículo, e o ato de ensinar somente se concretiza nessa segunda transitividade corporizada no destinatário da ação. O que por um lado gera contradições e tensões, e por outro é a centralidade do conhecimento profissional.

Assim, Roldão (2007) define um conjunto de cinco características necessárias para o conhecimento profissional docente. A primeira é a natureza compósita, ou seja, ser capaz de transformar os conteúdos científicos em conteúdos pedagógicos-didáticos em uma ação transformativa – não apenas uma mera aplicação. Para isso,

é necessária a apropriação mútua dos tipos de conhecimentos envolvidos. Pode-se destacar como um elemento central do conhecimento profissional docente a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora de um conjunto de componentes do conhecimento em conhecimento transformativo.

A segunda característica é a capacidade analítica:

O conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta (Roldão, 2007, p. 100).

O terceiro item refere-se à natureza mobilizadora e interrogativa. Em todo o processo de ensinar é necessário um questionamento permanente da sua prática. O conhecimento profissional docente é marcado pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, ou seja, necessita de questionamento constante, tanto da ação prática como do conhecimento previamente adquirido e da experiência anterior.

O quarto ponto é a meta-análise, a postura de distanciamento da situação e a autocrítica do processo. Ela é necessária para uma prática reflexiva, juntamente com o conhecimento formal, didático e de conteúdos, que constituem o saber docente.

A última característica é a comunicabilidade e a circulação, ou seja, um saber articulado e sistemático. De forma, que o conhecimento seja passível de comunicação, transmissão e discussão para os outros.

Para Roldão (2007), o saber profissional docente deve ser construído no princípio da teorização anterior e posterior, sendo de extrema importância a discussão da ação profissional docente, que se liga permanentemente à questão da formação. Diante disso, o professor deve saber ensinar, a partir de um processo de mediação com um sólido saber científico e, também um domínio técnico e didático, tendo a necessidade da realização da meta-análise, para um processo contínuo e permanente de questionamento intelectual de sua ação e prática.

Já Giroux (1997), busca compreender uma visão alternativa da atividade docente como categoria de professores com intelectuais transformadores. A partir de muitos movimentos de reforma educacional se têm um apelo por mudanças na área da educação, mas que para os professores pode ser tanto uma ameaça como um desafio produtivo. Sendo que, no caso da ameaça, ela vem por meio de uma série de reformas educacionais que demonstram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral.

Muitas reformas acabam por afastar os professores da realidade cotidiana, e isso acarreta o enquadramento da categoria em “status de técnicos de alto nível

cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (Giroux, 1997, p. 157).

Giroux (1997) alerta que as reformas na educação não levam em conta o papel que o professor tem no debate, desconsiderando a sua voz nas proposições. Para o autor, as reformas e recomendações que não dão vozes aos professores fracassam. Ademais, elas ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores poderiam proporcionar na formulação do ensino e no debate pedagógico.

O autor propõe que os professores se unam ao debate público com seus críticos, e que vejam nisso uma oportunidade de se engajarem em um processo de autocrítica em relação à natureza e à finalidade dos programas de formação de professores, do seu trabalho e das formas dominantes de escolarização. Para Giroux (1997), o engajamento é necessário para melhorar suas condições de trabalho e pode permitir a reforma das escolas públicas.

Assim, Giroux (1997) define que o engajamento é uma alternativa para repensar e reestruturar a natureza da atividade docente considerando os professores como intelectuais transformadores. Nesse sentido, Zeichner (2014) elenca grandes contribuições para se pensar no campo da formação de professores, partindo de pesquisas que investiguem diferentes abordagens de formação de professores e a elaboração de modelos de formação que correspondam aos princípios de justiça social.

Zeichner (2014) destaca a necessidade do trabalho em conjunto acontecido entre a universidade, a escola, as comunidades locais e os movimentos sociais, para que ocorra o enfrentamento das políticas conservadoras de educação e da estrutura de desigualdades sociais presentes na sociedade.

A defesa do autor é pautada em uma educação crítico-emancipatória, com os pressupostos da luta por uma sociedade mais justa, como forma de superação das opressões e cuja qualidade educativa se estabeleça juntamente com a atuação dos professores e sua formação.

Zeichner (2014) destaca, ainda e, portanto, a necessidade de também olhar para as questões relativa às condições de trabalho dos docentes, como a remuneração e a falta de acesso ao desenvolvimento profissional de qualidade. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de investimento de recursos adequados para todas as escolas públicas. Uma vez que o fortalecimento no ensino público precisa ser considerado para o benefício de toda a sociedade e seu valor precisa ser reconhecido.

Portanto, para que ocorra mudanças nas escolas e na formação de professores, os problemas descritos acima devem ser considerados de forma mais ampla, para além das questões educacionais, ou seja, precisam ser considerados na perspectiva da redistribuição de recursos na sociedade como um todo.

Não há como olhar a educação de maneira isolada, sem tratar das desigualdades sociais. Além disso, importa considerar que as universidades não podem realizar todas as mudanças sozinhas. Temos reveladas, assim, a importância de um trabalho conjunto, que estabeleça relações entre a universidade, a escola, as

comunidades locais e os movimentos sociais. Para Zeichener (2014), a formação de professores deve ter uma estrutura híbrida, em que a responsabilidade seja compartilhada pela universidade, a escola, a comunidade local e os movimentos sociais.

Diante disso, é necessário refletir sobre a forma como o professor realiza a avaliação da aprendizagem. Considerando que no modelo tradicional de educação, o melhor professor era aquele com maior conhecimento sobre seu campo de estudo, enquanto o melhor aluno era aquele cujas respostas mais se aproximavam da fonte autorizada – o professor, temos então que a fidedignidade entre a fonte e o receptor era o parâmetro que definia o sucesso do ensino.

Souza (2012) revela que nessa escola a avaliação da aprendizagem se dava de forma disciplinadora, tendo como base a catequese, por meio da qual as principais finalidades eram a domesticação e a docilização.

O instrumento do ato avaliativo por excelência era a prova na sua forma oral e/ou escrita, individual, feita exclusivamente pelo professor sempre de maneira pontual. Essa avaliação tinha como propósito classificar e selecionar o aluno (Souza, 2012, p. 242).

Para Roldão (2007), o modelo tradicional de educação adota uma postura do professor transmissivo, ou seja, o sujeito é somente um professor que transmite um saber. Neste sentido, e complementarmente, o aluno tem uma postura só de receber o conhecimento, de modo que não há então uma relação dialética entre professor e aluno.

Infelizmente, essa realidade ainda se faz muito presente na escola e na universidade da atualidade. Podemos observar isso, por exemplo, nas práticas cotidianas envolvendo avaliações que exigem que o aluno decore o conteúdo, a partir de repetições incansáveis de exercícios de fixação mecânica e por meio de aulas expositivas, com o foco na projeção do conteúdo para o aluno copiar (Cunha, 2018).

No Ensino Superior brasileiro, essas questões também são realidades presentes. Conforme, podemos destacar nas palavras da autora:

Ainda se convive com práticas cotidianas que confirmam essa realidade: avaliações que exigem “decoreba”; repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas com uma única metodologia de ensino; uso de *power points* – que sucederam as lâminas de retroprojeter e os *slides* – com conteúdo tácito para os alunos copiarem e memorizarem; punição objetiva ou simbólica de todas as manifestações que discordem da palavra do professor; inibição da partilha do conhecimento e de tantas outras manifestações tão comuns no cenário acadêmico (Cunha, 2018, p. 7).

Chaves (2004) teve como objeto de estudo as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores no Ensino Superior e suas repercussões na sala de aula do ponto de vista dos alunos, constatando que, na maioria das vezes, existe uma ausência de critérios de avaliação dos estudantes pelo grupo de professores de uma mesma disciplina.

Para Chaves (2004), no Ensino Superior, a maioria dos professores ainda mantêm uma prática de avaliação tradicional,

Basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou reorientar o aluno, para situá-lo frente as exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina tem na sua formação profissional. (Chaves, 2004, p. 4)

A autora destaca ainda que temos uma situação complexa nas aulas, pois muitos professores somente cumprem as exigências legais da instituição, ou seja, de lecionar as aulas, avaliar e atribuir uma nota. Já o aluno por sua vez, na maioria das vezes, está mais preocupado em passar na disciplina e conseguir notas do que com a qualidade da sua formação profissional, e então acaba por se submeter passivamente ao ensino engessado e sem reflexão sobre sua prática.

Souza (2012) afirma que nas universidades ainda predominam práticas de avaliações tradicionais e menos as práticas transformadoras. Diante disso, esse artigo teve como objetivo abordar a avaliação e a aprendizagem dos alunos no Ensino Superior, com o intuito de buscar compreender os aspectos do ensino “padronizado”, por meio do qual acreditamos não haver a percepção das reais necessidades e dificuldades do aluno.

Cunha (2018) ressalta que grande parte dos professores do Ensino Superior se intitulam como professores, mas sem nunca terem tido uma formação apropriada para isso. Dessa forma, é possível verificar que a falta de capacitação profissional dos docentes levanta a necessidade de repensar a dinâmica entre professor e aluno, principalmente, no que diz respeito às práticas de avaliação.

Nesse sentido também, Gatti (2010) evidencia o quanto a formação de professores no Brasil é fragmentada, sendo necessária uma revolução nas estruturas das instituições formativas e nos currículos das universidades. De forma que a educação vigente hoje não atende a função social da escolarização, e o que se tem é a formação de professores dividida em campos disciplinares, sem o olhar para a formação docente de maneira a contemplar as reais necessidades educacionais e as demandas sociais.

Formação dos professores universitários

A formação dos professores universitários, diferentemente das outras etapas de ensino, segue a lógica popular do “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Dessa maneira, na universidade, esse professor tem como base de formação a profissão que exerce ou exercia no mundo do trabalho, não sendo um educador por formação.

Aqui, o pressuposto científico assume um papel significativamente maior do que o conhecimento pedagógico na escolha dos docentes (Cunha, 2004). O que pode incorrer no desconhecimento ou na falta de ferramentas pedagógicas para, sem ter formação como educador, lidar com o fato de que sua explicação clara pode não desencadear a mesma compreensão para todos os alunos, visto que o entendimento

ocorre de acordo com as vivências anteriores e experiências de situações singulares de cada aluno (Hoffmann, 2005).

O pedagogo atua, nesse contexto de definição “do que” ou “como” é ensinado na universidade, como mero coadjuvante, apenas legitimando o que foi definido dentro das corporações, a fim de dar forma discursiva aos documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos), para que transitem nos órgãos oficiais (Cunha, 2004).

Percebe-se, então, que a pedagogia universitária ainda carece de legitimação para o professor do Ensino Superior, especialmente diante das políticas públicas que tratam da formação do professor universitário. Entretanto, só o seu reconhecimento como campo científico e profissional fará essa ciência avançar à condição desejada, respondendo às demandas e exigências da universidade no século XXI (Cunha, 2018).

Materiais e métodos

Esse artigo, derivado dos estudos de projeto de pesquisa de mestrado, teve como finalidade analisar os problemas relacionados à docência no Ensino Superior no Brasil, buscando identificar qual é a concepção de educação dos professores nos cursos de graduação, ou seja, verificar se é uma concepção mais tradicional ou mais libertadora.

Utilizamos a abordagem qualitativa que considera as questões subjetivas, sendo capaz de identificar e analisar dados não mensurados numericamente. A investigação qualitativa dispõe de uma grande variedade de métodos específicos, cada um com seus propósitos e premissas particulares (Flick, 2004).

O conhecimento vindo das reflexões e das pesquisas científicas deve ser construído numa temporalidade histórica constituída nas relações sociais concretas, selecionando aspectos de produção no processo de disseminação, apropriação e consolidação. Então, a trajetória da pesquisa de campo educacional tem que estar em consonância com a conjuntura histórica (Gatti, 2002). As características da investigação qualitativa devem se pautar em quem se estuda, nas particularidades do método e na meta de investigação. Além disso, o contexto, os processos e a visão de mundo devem ser considerados.

O processo de investigação qualitativa supõe a imersão na vida cotidiana da situação selecionada para o estudo, a avaliação e as tentativas de descobrir a perspectiva dos participantes sobre seus próprios mundos e considera a investigação como um processo de interação entre o investigador e os participantes.

Nessa investigação, o local do estudo foi a universidade. Tendo em vista que a universidade, como instituição, está cheia de complexidade, já que a sua base é constituída no seio das instituições sociais, e sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade dela.

Na perspectiva de romper com a racionalidade técnica, a universidade é objeto de inovações que almeja uma nova configuração de saberes. A possibilidade de interação entre saberes científicos e populares, racionalizando as relações entre teoria e prática, torna-se fundamental - especialmente no contexto de políticas públicas de avaliação institucional, que privilegiam a lógica da produtividade, sem valorizar a diferença e sua condição de transformação (Cunha, 2004).

Na década de 1990, iniciou-se no Brasil a inserção das políticas públicas neoliberais, e nesse contexto Draibe (1993) evidenciou que o neoliberalismo é uma ideologia dominante, composta por proposições práticas a governos e reformas do Estado, que “reinventam” o liberalismo. Destaca-se que os sistemas educativos foram extremamente afetados pelas políticas neoliberais, a partir da perspectiva da racionalidade e ajuste estrutural (Maués, 2014). Para Maués (2014), foi possível verificar a interferência de organismos internacionais na definição das políticas educacionais, e dessa forma, o sistema educacional dispôs das demandas do mercado.

É importante destacar que as políticas públicas de avaliação institucional tiveram início, no Brasil², durante a década de 1990, quando tanto os órgãos de financiamento internacional quanto nacional exerceram uma forte pressão sobre o Estado para que tornasse o Ensino Superior autossustentável (Didrikson, 2004). Souza (2012) define que as avaliações de sistema têm como função a “atenção em sistema de ensino com o propósito de subsidiar políticas públicas na área educacional” (Souza, 2012, p. 233).

No entanto, as funções do Estado no controle e supervisão das universidades mostram que o uso da avaliação como um medidor qualificado não traz por si só a força das mudanças, mas atua enquanto um instrumento de controle que pode carregar o redesenho capitalista da universidade (Leite, 2002). Assim, os programas de avaliação de larga escala não têm incidido no melhoramento das instituições, porque seu objetivo final é justificar o gasto público, uma vez que não tem como finalidade melhorar os aspectos do processo de qualidade do Ensino Superior (Didrikson, 2004).

Sousa (2012), ao analisar a literatura da avaliação da aprendizagem no contexto universitário em salas de aula demonstra que as práticas avaliativas das universidades têm se dado de forma autoritária

Os estudos são reveladores do quanto muitas das práticas avaliativas na universidade têm se dado de forma autoritária com o devido respaldo da instituição, uma vez que esta tem se furtado a discutir essa questão, deixando-a ao critério de cada professor, muitos dos quais, sem nenhum

² O Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) foi instituído em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC). Destaca-se que em 1996, com a finalidade de verificar os conhecimentos e as competências adquiridas dos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação o MEC instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que ficou conhecido como Provão, além disso, tivemos outros mecanismos avaliativos, com objetivo de equalizar as Instituições de Ensino Superior (IES) em termos de qualidade que, no entanto, não atendeu aos objetivos.

estudo ou mesmo interesse sobre o tema, adotam com seus alunos procedimentos iguais ou semelhantes aos que foram submetidos quando alunos (Souza, 2012, p. 251).

Para esse artigo, fez-se necessário então discutir sobre a função social da universidade que desenvolve possibilidades para contribuir com a solução de grandes problemas estruturais relacionados à educação, à saúde, à alimentação, ao meio ambiente e à pobreza, tornando possível uma maior articulação entre a produção acadêmica e os requerimentos da sociedade e da produção capitalista.

Nesse sentido, deve-se trabalhar para o desenvolvimento de estruturas interdisciplinares e de modelos pedagógicos sustentados na criação de habilidades, capacidades e competências, e na produção e transferência de conhecimentos e tecnologias (Didrikson, 2004).

Sendo assim, o objetivo de uma escola que segue a teoria construtivista, em que considera como parte do processo de aprendizagem a inteligência do sujeito e sua interação com o meio, é trabalhar por uma educação significativa, de qualidade, para todos os alunos do país, e não os classificar e excluí-los como ocorre no paradigma tradicional (Hoffmann, 2005).

Leão (1999) destaca que o ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos acumulados historicamente na humanidade, sem levar em consideração os saberes prévios dos alunos. Na escola tradicional, o professor é quem domina os conteúdos organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. Diante disso, os estudos desse artigo tinham por finalidade analisar as concepções existentes nas práticas de avaliação do Ensino Superior.

Estudos recentes, dentre os quais se destacam Sousa (2012) e Hoffmann, (2005), demonstram que se deve deslocar o foco do “ensinar” para o “aprender”. Isto é, a atividade básica deve estar voltada para o estudante. Neste sentido, a avaliação passa a ser vista como um processo e não como um resultado (Trevelin & Neiva, 2011). Não é estático o papel da educação no contexto social e suas funções se alteram na medida das transformações (Cunha, 2018).

É importante compreender que a partir da década de 1960 iniciou-se a expansão de matrículas nos sistemas de educação superior em diversos países, e esses geraram a disseminação de instituições de ensino que atuam em condições inadequadas de infraestrutura e recursos humanos, e cujos projetos curriculares nem sempre atendem às demandas da sociedade para a produção e difusão do conhecimento (Peixoto, 2010, p. 670). Dessa forma, tem-se a expansão do Ensino Superior sem a qualidade adequada e sem atender efetivamente às demandas sociais necessárias.

Com relação à avaliação do Ensino Superior, de acordo com Peixoto (2010), esse processo se inicia a partir da década de 1990. Em 14 de abril de 2004, tem-se um marco com a aprovação da Lei nº. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

No cenário educacional fica evidente que o Ensino Superior está inserido em uma lógica de mercado, fortalecendo a concepção de avaliação do trabalho escolar,

Uma concepção de avaliação do trabalho escolar que tem na verificação de desempenhos em testes o seu foco, ao deslocar a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, tende a ativar mecanismos que estimulem a competição entre escolas e redes de ensino (Sousa, 1997, 110).

Entende-se então que a função do Ensino Superior passa a ser colaborar com o crescimento da economia e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, tendo duas palavras-chaves associadas a tal ideia: empregabilidade e eficiência. Por isso, diante desse cenário em que a universidade está inserida, esse artigo aponta a necessidade de repensar o ensino e a avaliação no Ensino Superior.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 por meio do artigo 207 define o princípio de indissociabilidade do Ensino Superior no país, que se dá por meio de três pilares: ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Sendo (i) a educação, como o processo cotidiano de aprendizagem, e aqui discutido, enquanto a oferta do conteúdo disciplina e processos avaliativos; (ii) a pesquisa como o momento do aluno, então assumindo o papel de pesquisador, que passa a aprofundar seu conhecimento em relação aos temas específicos e propor melhoramentos aos métodos e aos processos pesquisados; e finalmente (iii) a extensão, como o momento para se colocar em prática o conhecimento adquirido e desenvolvido ao longo deste processo, testando hipóteses, experimentando possibilidades de atuação e adequando as percepções de acordo com a experiência da prática.

Diante disso, o objetivo é que os três pilares da universidade atuem de maneira integrada, quando bem realizado e articulado, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem seja colocado em prática de forma cotidiana e impedindo que processos avaliativos sejam baseados em etapas passivas, mas pelo contrário, possibilitem ao aluno questionar, testar e experimentar os conhecimentos adquiridos de forma prática em diferentes formas de atuação de sua prática profissional, podendo assim, por exemplo, utilizar o conhecimento do ensino em projetos de extensão.

Nesse sentido, portanto, é que o presente artigo pretende contribuir: analisar os processos avaliativos e as práticas de avaliação em cursos de graduação, tendo como intuito verificar as concepções de ensino dos docentes nas faculdades e, assim, oferecer elementos para o desenvolvimento da área de avaliação no Ensino Superior, colaborando para a melhoria das práticas avaliativas dos professores.

Resultados

Os estudos de Sousa (2005) e Sousa (2012) evidenciam que, no Brasil, são escassas as discussões sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Percebe-se que a preocupação da maioria dos estudos reside no caráter “da operacionalização das políticas públicas e da dimensão técnica da avaliação” (Sousa, 2005, p. 482).

Nos estudos, pode-se observar as incorporações do entendimento do processo avaliativo, em detrimento à problematização da formação pedagógica adequada. Fato esse que reflete diretamente nas metodologias avaliativas aplicadas pelos professores universitários (Garcia, 2009).

Os professores utilizam práticas de avaliações tradicionais, o que torna o processo avaliativo dos estudantes sem efetivo significado e acabam desconsiderando algumas dimensões importantes da aprendizagem. Destaca-se que os professores do Ensino Superior não têm obrigatoriedade de possuírem uma formação específica para atuarem como docentes nas faculdades (Cunha, 2018).

A avaliação é intrínseca ao processo de ensino (Souza, 2012). Ainda de acordo com o autor, as práticas avaliativas mais presentes dentro da escola demonstram a seletividade e a discriminação impostas pelo contexto social mais amplo, dessa forma, a avaliação cumpre uma função burocrática e discriminatória.

É preciso ter clareza do processo avaliativo e dos tipos de avaliações, pois cada avaliação tem uma função específica, que pode ser utilizada em diferentes momentos do processo educativo (Freitas & Costa & Miranda, 2014).

É nesse sentido, portanto, que a problemática central desse artigo demonstra a necessidade de analisar com mais profundidade a forma como a relação ensino e aprendizagem é inserida no Ensino Superior e, conseqüentemente, a necessidade de repensar a atual dinâmica proposta em sala de aula nas faculdades, que ainda prioriza o professor sendo o transmissor do conhecimento e não o mediador da aprendizagem (Sousa, 2012).

Referências

- Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.
- Chaves, S. M. (2004). **Avaliação na aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades**. ANPED, Caxambú.
- Cunha, M. I. (jan./abr. 2018). **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. Rev. Educação, 41 (1), pp. 6-11, jan.-abr.
- Cunha, M. I. (2004). **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, 8, 2004. Coimbra.
- Didriksson, A. (set./dez. 2004). **La universidad desde su futuro**. Rev Pro-Posições, 15(3), 45, set.-dez.
- Draibe, S. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista da USP**, 17, pp. 86-101.
- Flick, U. (2004). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**: trad. Sandra Netz. 2ª ed. Bookman.

- Freitas, S. L.; Costa, M. G. N.; Miranda, F. A. (2014). **Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica**. Meta: avaliação. 6(16), pp. 85 – 98.
- Garcia, J. (maio/ago. 2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, 20(43), pp. 201- 213, maio-ago.
- Gatti, B. (2002). **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Plano.
- Gatti, B. (out./dez. 2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, 31 (113), pp. 1355–1397, out-dez.
- Giroux, H. A. (1997). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artmed.
- Hoffmann, J. M. L. (2005). **O jogo do contrário em avaliação**. Mediação, 2005.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, 107, pp. 187 – 206.
- Leite, D. (2002). Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 7(2).
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. [online]. 38 (1),pp.13-28. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Luckesi, C. C. (2011). **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. Cortez.
- Maués, O. C. (2014). Reformas internacionais da educação e formação de professores. en: D. T. R. Souza,; F. M. Sarti (Ed.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. (pp. 37 – 70) Fino Traço, pp. 37-70.
- Nobre, F. E.; Sulzart, S. (2018). O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. 3 (8), pp. 103-115.
- Oliveira, D. A. (Dez. 2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, 25 (89), pp.1127-1144.
- Peixoto, M. do C. de L. (2010). Avaliação Institucional externa no Sinaes: Considerações sobre a prática recente. en: A. Dalben et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Autêntica. (Coleção Didática e Prática de Ensino – ENDIPE)
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34).
- Rousseau, J.J. (1996). **O contrato social**. Martins Fontes, 3 ed.
- Sousa, S. Z. L. (2005). 40 anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, 31.

Sousa, S. Z. L. (2012). Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, 2 (1), pp. 231-254.

Trevelin, A.T.C.; Neiva, J. S. F. S. (2011). Estilos de aprendizagem e avaliação no Ensino Superior. En: **VI Workshop de Pós-graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza**. São Paulo, SP.

Zeichner, K. M.; Saul, A.; Diniz-Pereira, J. E. (Out./Dez. 2014). Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores; uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum**, 12 (3) pp. 2211 - 2224.

Saber la respuesta correcta: ¿Es suficiente?

Knowing the right answer: is it enough?

79

Recibido: 14/12/2021

Aprobado: 20/12/2021

María del Carmen Sforza Gil¹

Resumen

Este texto coloca en cuestión si en este mundo de calificaciones y exámenes de alto impacto los ambientes educativos no acaban alentando a los estudiantes a complacer al profesor y al sistema, y sobre la importancia de crear un equilibrio saludable en la relación estudiante-profesor, que a su vez genere las condiciones para que los estudiantes tomen un rol activo en su proceso de aprendizaje, algo crucial para estos nuevos tiempos donde el enseñar a aprender es una nueva lógica que necesita instalarse. A partir de diversos autores se discute que el hacer por hacer no conduce intelectualmente a ninguna parte y que si ningún objetivo intelectual orientador o prioridades claras estructuran la experiencia de aprendizaje los estudiantes acaban intentando involucrarse y seguir la clase de la mejor manera posible, esperando que el significado emerja. Se plantea además que la adopción de un rol activo en el proceso de aprendizaje va a depender del deseo de aprender de los estudiantes, y de su percepción en relación con su capacidad de aprender, muchas veces condicionada por la mirada del profesor y de sus expectativas. Se sostiene que los estudiantes necesitan tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje, a partir de propuestas educativas que les permitan ser protagonistas, mediante situaciones prácticas, producciones individuales y en grupo, y sistemizaciones progresivas, en una propuesta compartida de forma clara con los estudiantes, planteadas como un medio para un fin educativo.

Palabras clave: constructivismo, rol activo en el proceso de aprendizaje, enseñar a aprender, papel del hacer en el aprendizaje

¹ MBA Gestión escolar, Universidad de San Pablo (USP), San Paulo, Brasil, Coordinadora de proyectos - Instituto Catalisador, Correo electrónico - carmen@catalisador.org.br. ORCID - 0000-0002-0068-0777

Resumo

O texto questiona se, neste mundo de notas e provas de alto impacto, os ambientes educacionais não acabam incentivando os alunos a agradar ao professor e ao sistema, e sobre a importância de se criar um equilíbrio saudável na relação aluno-professor, que por sua vez, permita criar condições para que os alunos tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o que é fundamental para estes novos tempos em que ensinar a aprender é uma nova lógica que precisa de se instalar. De vários autores é discutido que fazer só para fazer intelectualmente não leva a lugar nenhum e que, se não houver objetivos intelectuais norteadores ou prioridades claras estruturando a experiência de aprendizagem, os alunos acabam tentando se envolver e acompanhar a aula da melhor maneira possível, aguardando que o significado apareça. Apresenta-se também que a adoção de um papel ativo no processo de aprendizagem dependerá do desejo de aprender dos alunos, e de sua percepção em relação à sua capacidade de aprender, muitas vezes condicionada pelo olhar do professor e suas expectativas. Afirma-se que os alunos precisam ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem, a partir de propostas educacionais que lhes permitam ser protagonistas, por meio de situações práticas, produções individuais e grupais e sistematizações progressivas, em uma proposta claramente compartilhada com os alunos, colocado como um meio para um fim educacional.

Palavras-chave: construtivismo, papel ativo no processo de aprendizagem, ensinar a aprender, papel do fazer na aprendizagem

Abstract

This text questions whether in this world of high-impact grades and exams, educational environments do not end up encouraging students to please the teacher and the system, and about the importance of creating a healthy balance in the student-teacher relationship, which in turn creates the conditions for students to take an active role in their learning process, something crucial for these new times where teaching to learn is a new logic that needs to be installed. From various authors it is argued that just making does not lead intellectually anywhere and that if no guiding intellectual objective or clear priorities structure the learning experience, students end up trying to get involved and follow the class in the best possible way, hoping that meaning emerges. It is also proposed that the adoption of an active role in the learning process will depend on the desire to learn of the students, and their perception in relation to their ability to learn, often conditioned by the gaze of the teachers and their expectations. It is argued that students need to take an active role in their learning process, based on educational proposals that allow them to be protagonists, through practical situations, individual and group productions, and progressive systematizations, in a proposal clearly shared with the students, posed as a means to an educational end.

Keywords: constructivism, active role in the learning process, teaching to learn, making role in learning

Introducción

¿No estaremos creando ambientes educativos en los que se alienta a los estudiantes básicamente a complacer al profesor y al sistema? ¿En qué medida los espacios educativos permiten un rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje? En esta post-pandemia, ¿cómo desde los centros educativos vamos a contribuir para inventar un futuro mejor?

Éstas y otras cuestiones serán abordadas en este texto que pretende “desestabilizar” positivamente a quien se permita replantearse su papel como educador y contribuir a la discusión sobre el papel de "la acción" (el hacer) en el aprendizaje como alternativa al formato tradicional con pocos espacios para la construcción de conocimiento por parte de los alumnos, que si bien se presenta como propuesta constructivista, en los hechos en muchos casos adopta el formato de transmisión de conocimiento, colocando el contenido en el centro del proceso.

Sostienen los pedagogos españoles Nuria Pérez de Lara y José Contreras, que experimentar es, ante todo, estar inmerso en hechos o acciones que conllevan lecciones, aprendizajes y conocimiento propios; que el involucramiento en un hacer, una práctica, estar inmerso en el mundo que nos involucra y compromete es una condición de la experiencia (Ricci, *et al. apud* Larrosa, 2019).

Qué tal idealizar ambientes dinámicos que promuevan un rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, donde sean protagonistas acompañados de profesores comprometidos con asegurar, según Papert (2007), el máximo aprendizaje con la mínima enseñanza.

¿No estaremos jugando al gato y al ratón?

En este mundo de calificaciones y exámenes de alto impacto muchas veces estamos creando situaciones en los ambientes educativos en las que se alienta a los estudiantes a complacer al profesor, y al sistema.

Este asunto fue tratado por el profesor brasileño Paulo Blikstein, idealizador y anfitrión en Montevideo del *FabLearn*² LATAM que tuvo lugar en noviembre de 2019,

² *FabLearn* es una red, una investigación colaborativa y una visión de aprendizaje para el siglo XXI. *FabLearn* difunde ideas, mejores prácticas y recursos para apoyar a una comunidad internacional de educadores, investigadores y responsables de políticas comprometidos con la integración de los principios del aprendizaje constructorista, conocido popularmente como "maker" en la educación formal e informal, primaria y secundaria. <<https://fablearn.org>>.

evento que reúne educadores, gestores de políticas públicas, estudiantes, diseñadores e investigadores para presentar, compartir y aprender más sobre fabricación digital en educación, construccionismo, cultura *maker* y el aprender haciendo para el siglo XXI, en el marco de un programa del *Transformative Learning Technologies Lab* del *Teacher's College* de la Universidad de Columbia.

En esa oportunidad Paulo Blikstein provocó la reflexión del auditorio al proyectar una imagen con una escena muy curiosa: el fenómeno de los elefantes artistas de Tailandia. El cuidador prepara el papel y le va entregando al animal pinceles con tinta. Y también le indica lo que tiene que ir haciendo..., mediante suaves y disimulados tirones de oreja...

Todo para abrir la discusión: En nuestros espacios educativos, ¿qué está pasando? ¿Con qué lógicas nos estamos manejando? ¿No estaremos jugando al *gato y al ratón*? ¿Somos como los cuidadores de elefantes en Tailandia que con disimulo orientan cada movimiento del animal?

Esto nos lleva a plantear la importancia de distinguir entre "comprender" y "saber la respuesta correcta cuando se recibe un estímulo". Tenemos que estar más atentos de crear situaciones de aprendizaje con otras lógicas y donde acompañemos los procesos de aprendizaje con herramientas de evaluación que nos permitan identificar si un estudiante realmente comprende, evitando situaciones donde las respuestas pueden ser el resultado de estar jugando al *gato y al ratón*, o incluso pueden ser el resultado de una comprensión sólo aparente.

Si las respuestas "correctas" producen evidencia no confiable, ¿qué podemos hacer para que nuestras evaluaciones distingan mejor la comprensión real de la aparente?

En este sentido Wiggins y McTighe señalan que a veces una respuesta correcta oculta una falta de comprensión, mientras que por otro lado podemos obtener elementos significativos que nos ayuden en la planificación, evaluación y enseñanza para la comprensión, si tenemos en cuenta el fenómeno de los malentendidos o incomprensiones.

Wiggins y McTighe plantean que muchas veces erróneamente confirmamos la comprensión del estudiante cuando encontramos respuestas que parecen correctas e inteligentes en las pruebas. Pero podemos estar frente a una comprensión sólo aparente. Y esta dificultad probablemente se exacerbe en un mundo de calificaciones y exámenes de alto impacto, en la medida que la educación promueve un juego de *gato y ratón* en el que se alienta a los estudiantes a complacerse y a tomar una postura de dar la impresión de que comprenden lo que se está trabajando en clase, de que aprenden, independientemente de si lo han aprendido o no.

Este escenario lleva a que el desafío de evaluar la verdadera comprensión se vuelva aún mayor. Y, peor aún, no genera las condiciones para el desarrollo de nuevas lógicas de estudiantes con un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Estos autores enfatizan: “Incomprensión no es ignorancia. Es el mapeamiento de una idea que aún está siendo trabajada de una manera plausible, aunque incorrecta, en una situación nueva.” (Wiggins, McTighe, 2019, p. 49, traducción nuestra). Por lo tanto, la evidencia de incomprensión es increíblemente valiosa para los maestros y profesores, y no es un simple error para corregir. Significa un intento de transferencia plausible pero fallido.

Entonces el desafío del educador es recompensar el intento sin reforzar el error o socavar futuros intentos de transferencia. Más aún, el gran desafío es crear situaciones de aprendizaje donde sean visibles estos procesos.

Hacer por hacer. ¿Para qué sirve?

También Paulo Blikstein enfatizó en su presentación que “HACER NO ES APRENDER” ante un auditorio que estaba participando de un evento que justamente refiere al “aprender haciendo”, o “manos en la masa” y a la fabricación digital en la educación y cultura *maker*. Este planteo puede relacionarse con uno de los “*pecados capitales*” que Wiggins y McTighe (2019) señalan en las propuestas educativas, la falta de propósito en la propuesta educativa, una planificación equivocada que se centra en ofrecer experiencias que, incluso pueden ser divertidas e interesantes, pero no conducen intelectualmente a ninguna parte.

En este sentido, propuestas innovadoras con enfoque *maker*, si no son diseñadas con nuevas lógicas, acaban perpetuando viejas prácticas, desaprovechando sus potencialidades.

Wiggins y McTighe plantean lo que consideran los “*pecados capitales*” de la planificación tradicional, dos tipos de falta de propósito en algunas propuestas educativas, que son visibles en todos los niveles, desde el jardín de infantes hasta en propuestas de postgrado.

Por un lado, una planificación equivocada que se orienta a la actividad, a la práctica, pero sin usar la mente, a participar en experiencias que sólo accidentalmente conducen al descubrimiento o adquisición de un nuevo aprendizaje. Tales actividades, aunque divertidas e interesantes, no conducen intelectualmente a ninguna parte.

Por otro lado, estos autores observan otra forma de falta de propósito que denominan enfoque de “cobertura”, en el que los estudiantes siguen un libro de texto, página por página, o a sus maestros, a través de notas de clase, en clases expositivas y notas hechas en silencio.

Señalan el resultado como el mismo en ambos casos: ningún objetivo intelectual orientador o prioridades claras estructuran la experiencia de aprendizaje. En ninguno de los casos, los estudiantes ven y responden preguntas como éstas: ¿Cuál es el objetivo? ¿Cuál es la gran idea aquí? ¿Qué nos ayuda esto a entender o

a poder hacer? Entonces los estudiantes intentan involucrarse y seguir la clase de la mejor manera posible, *esperando que emerja el significado*.

En el caso de propuestas de actividades *maker* incluso puede llegar a darse la falsa impresión de tratarse de una propuesta innovadora. Es por ejemplo el caso de propuestas “cerradas”, de simple reproducción durante el curso de proyectos que otras personas crearon, imaginaron. La autoría no tiene lugar en estos casos. El producto final ya es conocido desde el comienzo, sin espacio para el desarrollo de la creatividad ni para la transferencia de conocimientos a nuevas aplicaciones, o a la búsqueda de resolución de problemas o necesidades reales que den significado a la propuesta.

Wiggins y McTighe observan que propuestas planteadas en estos términos, sin una intencionalidad pedagógica que las sustente evidencian una actitud por parte de los profesores de *esperar que emerja el resultado*, sin un trabajo de planificación con una percepción clara de los objetivos más amplios, de una propuesta como un medio para un fin educativo. Estos autores incluso desafían al lector al colocarlo en estos términos:

[...] el objetivo será muy vago: nuestro abordaje será más *por esperanza* que *por planificación*. El enfoque *por esperanza* termina siendo lo que podría describirse como arrojar algún contenido y actividades contra una pared, y esperar que algunos de ellos se adhieran. (Wiggins, McTighe, 2019, p. 15, traducción nuestra)

Los estudiantes deberían ser capaces de responder preguntas como: ¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué se me pide que haga esto? ¿En qué me ayudará esto? ¿Cómo esto se relaciona con lo que he hecho anteriormente? ¿Cómo voy a demostrar que lo aprendí?

Resulta necesario comenzar presentando a los estudiantes de forma clara los objetivos más amplios, cuál será el objetivo intelectual orientador, cuáles serán las estructuras que definirán la experiencia de aprendizaje, así como cuáles serán las reglas de evaluación, de una forma objetiva y transparente, e incluso colaborativa, con espacio de discusión y acuerdos previos, que en definitiva permita un equilibrio saludable en la relación estudiante-profesor, y que a su vez también genere las condiciones para que el estudiante tome un rol activo en su proceso de aprendizaje, algo crucial para estos nuevos tiempos.

Asumir y comprometerse con el proceso de aprendizaje

El enseñar a aprender es una nueva lógica que necesita instalarse en los ambientes educativos para los estudiantes tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Ito y Howe (2018) plantean de colocar el aprender por encima del educar, en el sentido que aprender y argumentar, es algo que uno hace por sí mismo. Mientras que la educación es algo que alguien hace por ti.

Este espíritu pedagógico del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) al que pertenecen estos autores debe mucho a Mitchel Resnick (2017), cuyo mentor, Seymour Papert (2007), ayudó a iniciar el Laboratorio. Resnick dirige el grupo de investigación *Lifelong Kindergarten* (en español, "Larga vida al jardín de infantes"), y ha planteado las denominadas "cuatro Ps", cuatro principios del aprendizaje creativo: proyectos, pares, pasión y práctica, alineados con esta concepción de desarrollar la capacidad de aprender. Tal como señala Resnick, Papert tuvo un papel fundamental en el desarrollo de las bases intelectuales para aprender con actividades *maker*, y de las tecnologías y estrategias de apoyo. "De hecho, Seymour debería ser considerado el santo patrón del Movimiento *Maker*." (Resnick, 2017, p.36, traducción nuestra)

Ito y Howe distinguen entonces aprendizaje de educación, y plantean la necesidad de sustituir el modelo tradicional de transmisión de conocimiento desde arriba hacia abajo, por un sistema activo y conectado que enseñe a las personas a aprender.

Los aspectos sociales de los sistemas orientados al aprendizaje son particularmente relevantes en cuanto a la participación de los alumnos. Un sistema orientado al aprendizaje valoriza los intereses de los alumnos y les da las herramientas que necesitan para descubrirlos y buscarlos, permitiendo a los alumnos construir sus propios currículos, buscar mentores y compartir sus conocimientos con sus pares. John Dewey (1978) ya percibió la importancia de este punto, cuando pidió una perfecta integración entre la vida y el aprendizaje de los alumnos.

En esta línea, Gimeno Sacristán (2017) califica como una característica del aprendizaje escolar el estar disociada del aprendizaje práctico que ocurre fuera de la escuela. Explica que esta distancia se debe a la selección de contenidos dentro del currículo y a la ritualización de los procedimientos escolares, que están estancados. Este autor advierte que la brecha se ensancha y empeora, a medida que el estímulo cultural fuera de la institución es cada vez más amplio, atractivo y omnipresente.

Resulta necesario repensar una educación básica que nos prepare para comprender el mundo en el que tenemos que vivir, lo que requiere un currículo más completo que el tradicional y con estudiantes con un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Ito y Howe presentan que la capacidad de aprendizaje guiada por el interés personal, más aún orientada por la pasión, fortalece el aprendizaje a lo largo de la vida, algo crucial para estos nuevos tiempos:

A medida que el ritmo del cambio tecnológico y social sigue acelerándose, los estudiantes que simplemente absorben la educación que se les ofrece, sin desarrollar la capacidad de aprendizaje orientada al interés, auto dirigida y a lo largo de la vida, estarán en perpetua desventaja. Estudiantes

apasionados por el aprendizaje siempre serán capaces de enseñar a sí mismos lo que necesitan saber, mucho más allá de donde terminó su educación formal. (Ito y Howe, 2018, p. 156, traducción nuestra)

De nuevo, si estamos jugando al *gato y al ratón*, ¿estaremos construyendo un ambiente de confianza que genere las condiciones necesarias para que el estudiante realice este proceso? ¿*Qué nuevas lógicas precisamos construir?*

Condicionantes a un rol activo en el proceso de aprendizaje

No podemos olvidarnos que la adopción de un rol activo en el proceso de aprendizaje va a depender del deseo de aprender de los estudiantes, y de su percepción en relación con su capacidad de aprender, muchas veces condicionada por la mirada del profesor y de sus expectativas. En relación con la capacidad de aprender, hoy las neurociencias nos traen evidencias no sólo de la modificabilidad de las funciones mentales del individuo, sino también de que los cambios que se pueden producir no son meramente manifestaciones de comportamiento. Los cambios no se producen sólo en la estructura del comportamiento, del proceso mental, sino que están relacionados con cambios en el “hardware y software” del sistema neurológico. (Feuerstein *et al.*, 2019). Necesitamos entonces, cambiar tanto en el profesor como en el propio alumno, la idea generalizada que lleva a encasillar a los alumnos en inteligentes, y no inteligentes.

En definitiva, puede afirmarse que el talón de Aquiles se encuentra en el deseo de aprender, condicionado a la percepción que se tenga en relación con la capacidad de lograrlo.

El deseo de aprender es un motivo intrínseco que tiene su origen y recompensa en su propio ejercicio, y sólo se convierte en un problema en circunstancias especiales como las de la escuela, donde se fija un plan de estudios, y donde los estudiantes están confinados y sin opciones. (Bruner, 1999)

Bruner observa que el problema no radica tanto en el aprendizaje en sí mismo, sino en el hecho de que lo que la escuela impone a menudo no logra despertar las energías naturales que sostienen el aprendizaje espontáneo, la curiosidad, el deseo de competencia, y el compromiso de reciprocidad.

Bruner, en línea con lo planteado en puntos anteriores, destaca la importancia de la motivación y la comprensión en el proceso de aprendizaje, como así también la formación de conceptos globales, la construcción de generalizaciones coherentes y la explicación de la estructura que funcionan como facilitadores del aprendizaje.

Para este autor la comprensión es ir más allá de la información dada. La comprensión está relacionada con la transferencia, un proceso natural que conecta con los conocimientos y las habilidades previamente aprendidos. Y el aprendizaje de

los alumnos precisa ser continuamente monitoreado, reuniendo evidencias de esa comprensión, para asegurarse que nadie quede en el camino.

En este sentido Wiggins y McTighe (2019) destacan algunos obstáculos que se presentan a la hora de obtener evidencias de tal comprensión:

[...] no se ha prestado suficiente atención al hecho de que existen diferentes tipos de comprensión, que el conocimiento y la habilidad no conducen automáticamente a la comprensión, que la incomprensión del alumno es un problema mayor de lo que podemos percibir y que la evaluación de la comprensión por lo tanto requiere evidencias que no pueden obtenerse sólo con pruebas tradicionales enfocadas en los hechos. (Wiggins, McTighe, 2019, p. 49, traducción nuestra)

Reunir evidencias de comprensión requiere aplicar evaluaciones un poco diferentes, utilizar estímulos menos restringidos a obtener una respuesta "correcta" a una pregunta familiar. Necesitamos cerciorarnos de la capacidad de los estudiantes para "extraer" significados y aplicarlos a problemas concretos cuando realizan una tarea, algo un poco diferente de simplemente ver si pueden recordar y conectar los principios básicos que el profesor o el libro de texto les ofreció. Wiggins y McTighe colocan como ejemplo la capacidad de usar los hechos y habilidades aprendidos en la asignatura de Historia para escribir una narrativa creíble sobre un período de la historia local.

Consideraciones finales

Los estudiantes necesitan tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje, a partir de propuestas educativas que les permitan ser protagonistas, mediante situaciones prácticas, producciones individuales y en grupo, y sistemizaciones progresivas, en una propuesta compartida de forma clara con los estudiantes, planteadas como un medio para un fin educativo.

Aunque nunca hemos vivido en entornos sin incertidumbre, la incertidumbre es mayor hoy que en los últimos cien años en cuanto a si lo que los estudiantes aprenden en la escuela realmente les servirá en el futuro. El conocimiento se vuelve obsoleto rápidamente. Las habilidades se vuelven obsoletas rápidamente. Las tecnologías abren nuevas posibilidades, nuevas formas de pensar, comunicarse e interactuar. Surgirán nuevos problemas y muchos de los desafíos que heredarán nuestros hijos serán prácticamente inaccesibles (Grotzer, 2012).

La post-pandemia pone en jaque este asunto, necesitamos urgentemente adaptarnos, construir nuevas lógicas ante la enorme vulnerabilidad de la humanidad frente a desafíos como los que estamos viviendo, que dejaron visible desigualdades sociales inaceptables.

Tenemos la responsabilidad de prepararnos mejor como sociedad para estos desafíos. Como sociedad, tejer redes que nos hagan más fuertes y nos permitan inventar un futuro posible y digno para todos.

¿Cómo desde los centros educativos vamos a contribuir para inventar ese futuro?

Un camino posible es empoderar a los alumnos, que, colocados en el centro de sus procesos de aprendizaje, tengan acceso a una variedad de herramientas para expresarse, con oportunidades para generar confianza en su propia voz y encontrar vías de aprendizaje basadas en sus propios intereses. Construyendo así caminos para mantener vivo el afán investigador por el conocimiento y el entusiasmo por aprender.

Referencias

- Bruner, S. J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (1978). *Experiência e Educação*. Melhoramentos.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. (2014). *Além da inteligência. Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Vozes, 3ª reimpressão.
- Gimeno Sacristán, J. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 2a ed. Penso.
- Grotzer, T. (2012). *Learning causality in a complex world: understanding of consequence*. Rowman & Littlefield Education.
- Ito, J.; Howe, J. (2018). *Disrupção e Inovação. Como sobreviver ao futuro incerto*. Alta Books.
- Papert, S. (2007). *A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da informática*. Artmed.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play*. Mit Press, 2017.
- Ricci, P.; Camargo, R.; Lederman, S. (2019). *Aprendizagem mão na massa: quando o engajamento impulsiona transformações criativas no espaço escolar*. En: *Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo*. Escolas Transformadoras. <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/criatividade-educao-mundo/>.
- Wiggins, G.; Mctighe, J. (2019). *Planejamento para a compreensão. Alinhando o currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso*. 2a. ed. Penso/Instituto Canoa/Fundação Lemann.