

Revista

ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

UNILASALLE-RJ

Rua Gastão Gonçalves, 79, 4º andar

Santa Rosa, Niterói, Rio de Janeiro

Brasil

CEP. 24.240-030

Link:

http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade

E-mail: rcd.uni@lasalle.org.br

2017

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é uma publicação semestral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, lançada em 2008, em versão impressa e eletrônica, mantendo atualmente, a versão *online*, através da plataforma Open Journal Systems com acesso através do link: http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade
Email: rcd.uni@lasalle.org.br

Copyright © — 2009 by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.
É permitida a reprodução dos artigos com a menção da fonte.
A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.
Atende à Lei do Depósito Legal nº 10.994, da Fundação Biblioteca Nacional – RJ.

A Revista possui DOI, relativo a cada artigo, informado na primeira página.

INDEXADA EM/ INDEXED IN:

CITEFACTOR; DIALNET; DOAJ; DRJI; EBSCO; EZB – ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK; FONDS RICOEUR; GOOGLE ACADÊMICO; JOURNALTOCS; LATINDEX; LIBTOC; LIVRE!; OPEN UNIVERSITY MALAYSIA; REDIB; SCITITLES; SEER; SUMÁRIOS.ORG; THE OPEN ACCESS DIGITAL LIBRARY; TROVE.

Solicita-se permuta / Exchange requested.

Revista *Conhecimento & Diversidade* / Centro Universitário
La Salle do Rio de Janeiro — v. 9, n. 17 (jan./jun. 2017) —
— Niterói, RJ: Zit Gráfica e Editora, 2016 —

Semestral
ISSN 2237-8049 Online

1. Conhecimento. I. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. Rede La Salle Brasil-Chile.

CDD: 001

UNILASALLE-RJ

Jardelino Menegat, fsc
Reitor

Mary Rangel
Editora

CONSULTORES EDITORIAIS

Sergio de Souza Salles
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

Ana Ivenicki – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ
Cristina Maria D’Avila Teixeira – Universidade Federal da Bahia e
Universidade do Estado da Bahia – BA
Jéssica do Nascimento Rodrigues – Universidade Federal Fluminense – RJ
José Leon Crochick – Universidade de São Paulo – SP
Josiane Magalhães – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e
Universidade do Estado de Mato Grosso – MT
Maria Emilia Amaral Engers – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – RS
Meirecele Caliope Leitinho – Universidade Federal do Ceará e
Universidade Estadual do Ceará – CE
Mônica Pereira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ
Naura Syria Carapeto Ferreira – Universidade Federal do Paraná e
Universidade Tuiuti – PR
Paulo Fossatti – Centro Universitário La Salle – RS
Pergentino Stefano Pivatto – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – RS
Ronaldo Rosas – Universidade Federal Fluminense – RJ

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

Angel Garcia del Dujo – Universidade de Salamanca – Espanha
Carlo Baldari – Istituto Universitario di Scienze Motorie – Itália
Carolina Sousa – Universidade do Algarve e Universidade de Évora –
Portugal e Universidade de Huelva – Espanha
Edgar Genuíno Nicodem, fsc – Província La Salle Brasil-Chile
Esther Fragoso Fernández – Universidad La Salle Pachuca – México
Flavio Pajer, fsc – European Religious Education News – Itália
Helena Ralha-Simões – Universidade do Algarve – Portugal
Luis Fernando Garcés Giraldo – Corporación Universitaria Lasallista –
Colombia

María De Los Ángeles Cecilia Coronel Perea – Universidad La Salle
Pachuca – México

María De Los Ángeles Rodríguez Gálquez – Corporación Universitaria
Lasallista – Colombia

COMISSÃO EDITORIAL DO UNILASALLE-RJ

Angelina Accetta Rojas

Cesar Augusto Ornellas Ramos

Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles

Helenice Pereira Sardenberg

Simone Garrido Esteves Cabral

CONSULTORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alice Gravelle Vieira

Carlos Frederico de Souza Coelho

Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles

Julio Cesar Mello D'Amato

REVISÃO

Rodrigo Monteiro

ASSISTENTE DE EDIÇÃO

Anna Cristina Costa Farias

EDITORACÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

Jefferson Fernandes

EDITORA

LA SALLE-RJ

IMPRESSÃO E ACABAMENTO CTP

Zit Gráfica e Editora

A Revista tem pareceristas ad-hoc de diversas universidades, no Brasil e no exterior, preferentemente os que atuam em Pós-Graduação Stricto Sensu.

Sumário/Summary

Observação preliminar: desde o número 15, os artigos estão com DOI informado na primeira página de cada texto.

Conhecimento & Diversidade em novos aportes.....	8
<i>Conhecimento & Diversidade in new contributions</i>	
JARDELINO MENEGAT, Reitor	
MARY RANGEL, Editora	
El aprendizaje autónomo en los nativos digitales.....	12
<i>The autonomous learning in the digital natives</i>	
OMAR CABRALES	
Universidad Militar Nueva Granada, Colômbia.	
VIANNEY DÍAZ	
Universidad Militar Nueva Granada, Colômbia.	
'The saatchi generation': Art & advertising in the UK in the late 20th century.....	33
<i>'A geração saatchi': Arte & publicidade na Grã Bretanha no final do século XX</i>	
RUTH ADAMS	
King's College, Londres, Reino Unido.	
Las TIC en la integración curricular transversal del quehacer educativo.....	48
<i>The ICTs in the transversal curricular integration of the educational practice</i>	
JACKSON BENTES	
Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
LEONARDO HUMBERTO ORTIZ BRAVO	
Universidad Andrés Bello, Chile.	
FABIOLA ALEXANDRA CUADRA HERNÁNDEZ	
Universidad Andrés Bello, Chile.	

Educação integral em São João de Meriti: conceitos em desalinho.....	61
<i>Comprehensive education in São João de Meriti: unbalanced concepts</i>	
JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
WALDECK CARNEIRO DA SILVA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
KARINE VICHIETT MORGAN	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
"Ciência Cover" em ciências humanas e sociais na América Latina.....	72
<i>"Science Cover" in Humanities and social sciences in Latin America</i>	
JOHANNES MAERK	
Universidade de Viena, Áustria.	
Juventude(s) negra e a reprodução das desigualdades raciais no Brasil: políticas públicas de igualdade?.....	80
<i>Black youth(s) and the reproduction of racial inequalities in Brazil: public policies for equality?</i>	
MARLENE ALMEIDA DE ATAIDE	
Universidade de Santo Amaro, SP, Brasil.	
Ensino de língua inglesa: síntese ou invasão cultural?.....	91
<i>Teaching english: synthesis or cultural invasion?</i>	
FABIANA RODRIGUES DE SOUSA	
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, SP, Brasil.	
SANDRA REGINA CIBIN STOCOVICHI	
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, SP, Brasil.	

Modelo de controle de perdas aplicado à construção civil: pontos críticos e a contribuição da educação e treinamento.....	100
<i>Loss control model applied in construction industry: critical points and contribution of education and training</i>	
MARIA DE LURDES COSTA DOMINGOS	
Universidade Veiga de Almeida, RJ, Brasil.	
ALEXANDRE ELIAS RIBEIRO DENIZOT	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
RULF BLANCO LIMA NETTO	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
WASHINGTON BLANCO LIMA NETTO	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
Cursos de férias: metodologias alternativas na formação continuada.....	112
<i>Vacations courses: alternative methodologies in continuing training courses</i>	
ANDRÉ BROWN	
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, RJ, Brasil.	
ARTHUR CHRISPINO	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
Normas para publicação.....	127
<i>Guidelines for publication.....</i>	134

Conhecimento & Diversidade em novos aportes

Conhecimento & Diversidade in new contributions

JARDELINO MENEGAT, Reitor*
MARY RANGEL, Editora**

Este número da Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* marca o início de sua versão *online*. Nessa nova etapa de sua trajetória mantém-se o interesse em estudos das áreas de Ensino, Interdisciplinar, Educação, Direito, Psicologia, História. Estudos de outras áreas também interessam à RCD, ressaltando-se a importância de que se faça alguma menção às áreas citadas.

Os temas serão de livre escolha dos autores nos dois números semestrais da Revista, destacando-se e valorizando-se as contribuições de suas pesquisas e enfoques temáticos.

Da mesma forma, a RCD aceita, no caso de autores de outros países, a utilização das normas de referência empregadas em seu país. Assim, na versão *online*, reafirma-se o valor dos autores na construção e na evolução histórica da Revista *Conhecimento & Diversidade*, apresentando-se, em seguida, os que são deste número e um trecho significativo de seu estudo.

Omar Cabrales, Universidad Militar Nueva Granada, Colômbia y Vianney Díaz, de la misma Universidad, focalizam *El aprendizaje autónomo en los nativos digitales*

Uno de los objetivos centrales de la educación superior en el mundo de hoy, es crear y desarrollar competencias para la autonomía. Es indudable que las circunstancias cambiantes de un mundo en permanente transformación, generada entre otras cosas, por la intermediación de la tecnología en la vida cotidiana, obligan al sistema educativo a crear estrategias para que sus protagonistas, tanto docentes como estudiantes, se conviertan en navegantes competentes para un mundo incierto y logren desarrollar capacidades que les permitan aprender de manera autónoma.

* Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

** Editora da Revista *Conhecimento & Diversidade* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e da rede La Salle Brasil-Chile; Email: mary.rangel@lasalle.org.br

Ruth Adams, do *King's College* de Londres, discute, em seu enfoque temático, *'The saatchi generation': art & advertising in the UK in the late 20th century*.

The 'elective affinity' between Saatchi and the YBAs is perhaps unsurprising when we consider that both have embodied the zeitgeist and the direction of travel of western society and culture in the late 20th and early 21st centuries. Saatchi's careers in both advertising and art reflected the post-industrial shift in emphasis to information, service and creative industries, toward monetarism and consumerism, and an all-pervasive neo-liberal individualism.

Jackson Bentes, del Centro Universitario La Salle do Rio de Janeiro de la rede La Salle Brasil-Chile, Leonardo Humberto Ortiz Bravo y Fabiola Alexandra Cuadra Hernández, de la Universidad Andrés Bello, Chile, analizam *Las TIC en la integración curricular transversal del quehacer educativo*.

En virtud de lo señalado, y relacionado con el contexto actual, el estudio pretendió describir las variables que influyen en una adecuada integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia e Inglés de dos instituciones educativas del país: el Colegio Instituto La Salle – La Florida, ubicado en la Comuna de la Florida, Santiago de Chile – Región Metropolitana; y el Liceo Nobelius, ubicado en la Ciudad de Punta Arenas –Región de Magallanes.

Jorge Nassim Vieira Najjar, Waldeck Carneiro da Silva e Karine Vichiott Morgan, da Universidade Federal Fluminense, discutem *Educação integral em São João de Meriti*: conceitos em desalinho.

A reorganização de tempos e de espaços consiste em um ponto crucial no desenvolvimento de uma instituição escolar que tenha como norte a integralidade do ser humano, tendo em vista a negação histórica do direito a uma educação de qualidade que forneça ao indivíduo ferramentas capazes de modificar o lugar que ocupa na sociedade e de intervir conscientemente nos problemas apresentados por ela.

Johannes Maerk, do Instituto Ideaz, Institute for Intercultural and Comparative Research, Universidade de Viena, Áustria, focaliza *"Ciência Cover" em ciências humanas e sociais na América Latina*, cuja tradução em Língua Portuguesa foi feita pela Doutora Helenice Pereira Sardenberg, do Núcleo de Estudos das Américas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Enquanto na Europa a filosofia positivista se contrapunha

intelectual e espiritualmente ao desenvolvimento de procedimentos técnicos e industriais, na América Latina, faltava impulso para o mesmo processo, fazendo com que o positivismo se tornasse a receita para a ação prática. Assim, a relação entre a realidade científica e a realidade empírica foi invertida: a experiência teve que se adaptar à ciência.

Marlene Almeida de Ataíde, da Universidade de Santo Amaro, São Paulo, indaga sobre *Juventude(s) negra e a reprodução das desigualdades raciais no Brasil*: políticas públicas de igualdade?

No que diz respeito à questão racial, contamos no Brasil com a Constituição Federal de 1988, denominada de “Constituição Cidadã,” por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania, bem como por ter sido um avanço no processo de redemocratização pelo qual passava o país. No Artigo 3º, Inciso IV desta Constituição, fica estabelecido, como um de seus objetivos: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Fabiana Rodrigues de Sousa, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo e Sandra Regina Cibin Stocovich, da mesma Universidade, levantam questões sobre *Ensino de língua inglesa*: síntese ou invasão cultural?

Para que os educandos possam superar o medo e a vergonha de se expor, é necessário que o educador aprenda a respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada participante, pois cada um apresenta um grau de conhecimento da língua e diferentes habilidades comunicativas.

Maria de Lurdes Costa Domingos, da Universidade Veiga de Almeida, Alexandre Elias Ribeiro Denizot, da Universidade Federal Fluminense, Rulf Blanco Lima Netto e Washington Blanco Lima Netto, da mesma Universidade, tematizam o *Modelo de controle de perdas aplicado à construção civil*: pontos críticos e a contribuição da educação e treinamento.

O Programa de Prevenção e Controle de Perdas pode melhorar as condições de segurança dos ambientes operacionais, garantindo que suas operações e atividades sejam realizadas de maneira segura e saudável para os seus empregados, ajudando a melhorar a performance das empresas e reduzir suas perdas.

André Brown, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Arthur Crispino, da Universidade Federal

Fluminense, argumentam sobre *Cursos de férias: metodologias alternativas na formação continuada*.

No final do século XX e no início do século XXI, com o advento e o desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estudos mais recentes apontaram para a importância do ciberespaço e da cibercultura (LÉVY, 2011), além da importância das mídias digitais na transformação das relações humanas, no acesso à informação e à produção de conhecimento. Essa revolução tecnológica causou impactos inevitáveis na educação e nos processos de aprendizagem e ensino.

Com esse conjunto de estudos, a RCD oferece aos leitores aportes atuais, contextualizados, com base em fundamentos consistentes que sustentam sua argumentação, atendendo ao interesse da Revista em discussões de especial interesse a novas pesquisas.

La inmersión en el mundo de la tecnología y el Internet, desde edades más tempranas, ha generado cambios en las estructuras cerebrales de los nativos digitales, desarrollando en ellos nuevas competencias para el procesamiento de la información y así mismo nuevas capacidades para trabajar en red, haciéndolos más competentes para interconectarse, al punto que lo consideran como una necesidad básica para su aprendizaje. (Cabrales, 2016)

**Omar Cabrales
Vianney Díaz**

El aprendizaje autónomo en los nativos digitales

The autonomous learning in the digital natives

OMAR CABRALES*
VIANNEY DÍAZ**

Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de primer semestre, de las cohortes 2015-I, 2015-II y 2016-I, de la sede Cajicá, de los pregrados de Economía, Administración de Empresas, Contaduría, Derecho, Relaciones Internacionales y Estudios Políticos, y Administración de la Seguridad y Salud Ocupacional, de la Universidad Militar Nueva Granada, en el marco de una investigación que se propuso, entre otros objetivos, aportar elementos para el desarrollo de competencias de enseñanza en los docentes de dicha institución, para la optimización del aprendizaje de los estudiantes nativos digitales (Prensky, 2011). Para tales efectos, la metodología tuvo un enfoque cualitativo, de carácter mixto, pues se aplicaron encuestas a estudiantes con el fin de realizar un diagnóstico de los procesos de alfabetización digital, el uso de la tecnología para aprender por su cuenta y la forma como sus docentes estaban o no usando las TIC para enseñar. En este artículo se presentan los resultados de las encuestas a los estudiantes.

Palabras Clave: Aprendizaje autónomo. Nativos digitales. Competencias digitales. Formación de Educadores.

Abstract

This article presents the results of the surveys applied to the students of first semester of the cohorts 2015-I, 2015-II and 2016-I, Branch Cajicá, of the undergraduate in economics, business administration, accounting, law, international relations and political studies, and management of the occupational safety and health of the Nueva Granada Military University. This is a part of investigation that was proposed, among other objectives; to

* Doutor em Ciências Sociais e Humanas (PUJ-Co). Professor efetivo da Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada, Colômbia. Email: omar.cabrales@unimilitar.edu.co

** Doutoranda em Educação (USTA-Co). Professora efetiva da Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada, Colômbia. Email: vianney.diaz@unimilitar.edu.co

provide elements for the development of teaching in the teachers from the institution, for the optimization of the learning of the digital native students (Prensky, 2011). For such purposes, the methodology was a qualitative approach, of mixed nature, since it was applied surveys to students in order to make a diagnosis of digital literacy processes, the use of technology for learning by their own and the way that their teachers were or not using ICT to teach. This article presents the results of the surveys applied to the students.

Keywords: Autonomous Learning. Digital natives. Digital competences. Training of Educators.

Introducción

Desde hace varios años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han ido involucrando cada vez más en los espacios educativos, de tal manera que al día de hoy es difícil desempeñarse como docente sin la intermediación de la gran variedad de aparatos electrónicos y medios de comunicación que día tras día abundan en el aula.

Uno de los objetivos centrales de la educación superior en el mundo de hoy, es crear y desarrollar competencias para la autonomía. Es indudable que las circunstancias cambiantes de un mundo en permanente transformación, generada entre otras cosas, por la intermediación de la tecnología en la vida cotidiana, obligan al sistema educativo a crear estrategias para que sus protagonistas, tanto docentes como estudiantes, se conviertan en navegantes competentes para un mundo incierto y logren desarrollar capacidades que les permitan aprender de manera autónoma.

Dicho lo anterior, en el presente artículo se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de primer semestre, de las cohortes 2015-I, 2015-II y 2016-I, de la sede Cajicá, de los pregrados de Economía, Administración de Empresas, Contaduría, Derecho, Relaciones Internacionales y Estudios Políticos, y Administración de la Seguridad y Salud Ocupacional, de la Universidad Militar Nueva Granada, en el marco de una investigación que se propuso, entre otros objetivos, aportar elementos para el desarrollo de competencias de enseñanza en los docentes de dicha institución, para la optimización del aprendizaje de los estudiantes nativos digitales. (Prensky, 2011)

Para tales efectos, la metodología tuvo un enfoque cualitativo, de carácter mixto, pues se aplicaron encuestas a estudiantes con el fin de realizar un diagnóstico de los procesos de alfabetización digital, el uso de la tecnología para aprender por su cuenta y la forma como sus docentes estaban o no usando las TIC para enseñar; además, se hicieron entrevistas semiestructuradas a docentes universitarios de tres generaciones y de cinco ciudades del país, para evidenciar la forma como se han ido adaptando al uso de las TIC en sus clases.

Marco referencial

Desde hace más o menos 30 años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han ido permeando cada vez más los sistemas educativos, de tal manera que, al día de hoy, las formas de aprender y enseñar se ven inmersas en profundos dilemas, con respecto a su adaptabilidad a estas nuevas dinámicas. Según Castells (2013, p. 1): estamos en una «sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de la información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información».

La utilización de las TIC en el aula y en los procesos de aprendizaje autónomo, hace necesaria la creación de nuevas formas de búsqueda, organización, procesamiento y aplicación de la información y el conocimiento, que resulten en la creación de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, pues la intermediación con la tecnología afecta los procesos cognitivos y genera un cambio en las representaciones mentales, ya que los objetos reales se convierten en abstracciones que complejizan la actividad cerebral; por tales razones, la presencia del maestro sigue siendo necesaria.

Según Piscitelli (2006), los inmigrantes digitales son personas entre 35 y 55 años que no crecieron con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sino que a medida que estas se desarrollaban fueron adoptadas en su cotidianidad, “fruto de un proceso de migración digital que supone un acercamiento hacia un entorno altamente tecnificado, creado por las TIC”. (García, Portillo, Romo & Benito, 2007, p. 3)

De otra parte, los nativos digitales forman parte de una generación que pertenece ineludiblemente a una sociedad globalizada e interconectada, razón por la cual, vemos que su desarrollo se ha dado por medio de equipos informáticos, videoconsolas y todo tipo de artilugios digitales como los teléfonos inteligentes, las *tablets*, los videojuegos, Internet y la mensajería instantánea, elementos que se convierten en parte integral de sus vidas y su realidad social y tecnológica. García, Portillo, Romo & Benito (2007) identifican a los nativos digitales de la siguiente manera:

Navegan con fluidez, y tienen habilidades que otros individuos de la sociedad no poseen, tienen habilidad en sus pulgares y en el uso del mouse; utilizan reproductores de audio y video digitales a diario; no toman nota en las clases, toman fotos digitales que manipulan y envían; además de usar sus ordenadores para crear videos, presentaciones multimedia, música, blogs, etc. (p. 2)

De la misma forma, en el ámbito académico, los cambios culturales y sociales se han visto permeados por alumnos que adquieren saberes propios, porque «frente al maestro que sabe recitar muy bien su lección, hoy se

sienta un estudiante que por ósmosis con el medioambiente comunicativo, se involucren otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la red» (Martín-Barbero, 2003, p. 5), instando a la innovación por parte de las instituciones educativas en cuanto a la forma de orientar el conocimiento y organizar las actividades de enseñanza.

Asimismo, debido al contacto directo con la tecnología, los nativos digitales desarrollan competencias informacionales, definidas, entre otros, por Marciales *et al.* (2013) como: la capacidad de «integrar las competencias digitales, y específicamente la información en los espacios curriculares, [...] de acuerdo con los contextos culturales, sociológicos y económicos que condicionan los procesos comunicativos». (p. 13)

La inmersión en el mundo de la tecnología y el Internet, desde edades más tempranas, ha generado cambios en las estructuras cerebrales de los nativos digitales, desarrollando en ellos nuevas competencias para el procesamiento de la información y así mismo nuevas capacidades para trabajar en red, haciéndolos más competentes para interconectarse, al punto que lo consideran como una necesidad básica para su aprendizaje. (Cabral, 2016) Esto ha contribuido a que la sociedad interconectada y globalizada haga parte de su realidad cotidiana, de manera que dicha conectividad hace parte de sus vidas; estar con unos físicamente y además estar conectado con muchos a través de un chat, puede haber cambiado sus estructuras cerebrales en el sentido de poder mantener la atención simultáneamente en varios focos. Como lo afirman Small & Vorgan (2009), «la actual eclosión de la tecnología digital no solo está cambiando nuestra forma de vivir y comunicarnos, sino que está alterando, rápida y profundamente nuestro cerebro» (p. 2), al punto de proveer a los nativos digitales competencias más sofisticadas para el manejo de la tecnología.

La exposición diaria a la alta tecnología –ordenadores, teléfonos inteligentes, video juegos, buscadores como Google o Yahoo- estimula la alteración de los caminos neuronales y la activación de los neurotransmisores, con lo que gradualmente se afianzan en el cerebro nuevos caminos neuronales, al tiempo que los antiguos se desdibujan. Debido a la actual revolución tecnológica, en este preciso momento nuestro cerebro está evolucionando (a una velocidad sin precedentes). (Small & Vorgan, 2009, p. 3)

Es un hecho que los cambios sociales se ven reflejados en el ámbito académico, especialmente en la producción del conocimiento, la innovación e investigación, así como en los modos en que los estudiantes adquieren saberes propios de las disciplinas que estudian en la universidad. Dicho de otro modo, el uso de la tecnología digital interviene directamente en el entorno educativo, adaptándolo a las necesidades latentes del siglo XXI y convirtiéndolo en un eje transversal de los modelos de enseñanza y aprendizaje.

Aun así, la adquisición de las competencias informacionales, entendidas por Juan De Pablos (2010) como una habilidad adquirida en su proceso de desarrollo que les permite la búsqueda, el análisis, la selección de la información de manera eficiente, con la finalidad de construir conocimiento, no es suficiente para que los estudiantes alcancen niveles superiores de intelección, puesto que, aunque pueden obtener mayor cantidad de información, no la asimilan y analizan a la misma velocidad que la consiguen, pues el cerebro aún sigue teniendo unos ritmos de interpretación e introyección de los signos lingüísticos, lo que representa un nuevo reto para las instituciones educativas y hace todavía necesaria la presencia del docente.

La llegada de los nativos digitales genera nuevos retos para la educación superior, pues frente las tendencias innovadoras en el marco de la era digital, la universidad se ha visto obligada a adaptarse paulatinamente a la tecnología, no sin cierto resquemor y reticencia, puesto que, a pesar de ser una institución generadora de nuevo conocimiento, los cambios no provinieron de ella. Para una institución anquilosada en sus estructuras jerárquicas, donde el poder lo detentaba el docente por ser el dueño del saber, esto no ha sido fácil, más cuando los que llevan la tecnología al aula sin la mediación o la tutoría del docente, son los estudiantes.

Entonces, el proceso de adaptación se torna problemático, porque unas instituciones con siglos de existencia, que se enorgullecían de un conocimiento logrado y acumulado durante años y bajo ritmos ligados a formas analógicas de enseñanza, se ven obligadas a acelerar el funcionamiento de su accionar académico en relación al mundo digital (Cabrera, 2016) y a cambiar sus estructuras y gestionar el conocimiento -su activo más valioso-, ya no solo desde la perspectiva del docente, sino de los otros agentes educativos que entran a competir con ella, sean sus estudiantes u otras agencias que han devenido en instituciones educativas, como Apple, Google, etc.

Estas nuevas circunstancias tornan anticuado el método clásico de enseñanza –basado en el discurso del docente– para dar paso a «un cambio en los modelos de transmisión de conocimiento e información; los dispositivos tecnológicos permiten guardar dicho conocimiento en soportes diferentes a los utilizados con anterioridad y brindan oportunidades jamás imaginadas respecto del saber y de la cultura» (Ayala, 2011, p. 4), razón por la cual la memoria humana, antiguo valor insustituible de los docentes, deja de ser una herramienta fundamental para la clase.

Entonces, el contexto se torna problemático porque no es clara la proporción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que se deben utilizar en el aula y fuera de ella, haciendo el modelo cada vez más complejo, por la interminable oferta de nuevos aparatos, dispositivos de almacenamiento y transmisión de información, cursos virtuales, etc., que no cesan de poner en tela de juicio el aula universitaria, provocando confusión en los docentes. Por esto, debido a que «los espacios virtuales están ganando mayor protagonismo en la enseñanza y conforman nuevas

modalidades como *e-learning*, docencia virtual, educación semipresencial o *b-learning* entre otras» (Cabrales, 2016, p. 117), se hace necesario que los docentes se actualicen en el manejo de las herramientas de *Learning Management System* (LMS) y otros recursos educativos como la web 2.0 y 2.6, enfocándose en métodos más didácticos que la clase magistral.

A la sazón, las competencias que debería incorporar el docente bajo estas nuevas dinámicas, además de mantener su estructuración académica e intelectual para no dejarse llevar por modas pasajeras, son aquellas que le permitan discernir, qué de todo el universo de las TIC debería incorporar en su práctica de aula o implementar como estrategia de refuerzo o de aprendizaje fuera de ella; teniendo presente que en quien recae la responsabilidad de enseñar sigue siendo el docente, pues es quien sabe, y que en todos los casos los estudiantes no solo necesitan una guía de aprendizaje sino motivación, innovación y creatividad en el aula.

Por otra parte, el propósito esencial de la educación es lograr que los estudiantes sean mejores seres humanos; el uso de las TIC para aprender de manera autónoma, debería formarlos en el autocontrol, la autodisciplina y en temas complementarios a las asignaturas propias del saber de la carrera que estudian; por esto es el docente quien debe manejar la intervención de estas nuevas tecnologías, de manera que promuevan aprendizajes pertinentes y de calidad. Se requiere entonces la formación de los profesores en las competencias necesarias que les permitan incorporar de forma natural las TIC en su práctica pedagógica, lo que constituye la variable fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido. (Carneiro *et al.*, 2013) Como los docentes no han crecido con dicha tecnología, esto supone un esfuerzo adicional, pues deben, en primer lugar, «olvidar» gran parte de lo que aprendieron de forma tradicional, y en segundo lugar, aprender a aprender de esta nueva forma. Esto supone conformar un nuevo escenario en las relaciones entre los profesores y los estudiantes, donde el maestro debe aceptar que la educación tradicional estaba basada en un modelo uno a uno en el que él transmitía verbalmente su conocimiento con la intermediación de una pizarra y un libro de texto, que a lo sumo eran la única fuente de información que tenía el estudiante. Hoy en día, la educación en la sociedad de la información «se encuentra en el umbral de una nueva revolución de base tecnológica que opera simultáneamente desde dentro y desde fuera del sistema educacional» (Brunner, 2003 p. 10), pues los estudiantes, al tener acceso a la información sin la mediación del docente, las veinticuatro horas del día y a solo un *click* de distancia, tienen la posibilidad de aprender dentro y fuera del aula de clases. Esto implica también una nueva relación del estudiante con el conocimiento, debido a la facilidad con que acceden a la información, que en la mayoría de los casos no cuenta con la calidad y validación científica.

Así pues, tal como lo afirma De Pablos:

El uso educativo de las TIC y de programas interactivos y la búsqueda de información en Internet, ayudan a fomentar la actividad cerebral de los alumnos durante el proceso educativo, favoreciendo el surgimiento de nuevas ideas, la motivación y el interés por el aprendizaje, lo que en términos generales desarrolla las competencias informacionales, entendidas como el “conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea”. (De Pablos, 2010, p. 13)

Metodología

Para lograr el objetivo propuesto, la investigación tuvo un enfoque cualitativo, con un método mixto, que ofrece una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, explorando diferentes niveles del objeto de estudio, pues resultan datos más variados desde el análisis de lo cuantitativo y lo cualitativo, lo que permite una mayor exploración y exportación de los datos. El mezclar enfoques enriquece la muestra y hay mayor fidelidad de los instrumentos de recolección de datos. (Hernández, 2014) Se realizaron entonces entrevistas a docentes de tres generaciones y encuestas a estudiantes de primer semestre, de las cohortes 2015-I, 2015-II y 2016-I, de la sede Cajicá de los pregrados de Economía, Administración de Empresas, Contaduría, Derecho, Relaciones Internacionales y Estudios Políticos, y Administración de la Seguridad y Salud Ocupacional, de la Universidad Militar Nueva Granada, de Bogotá, Colombia.

El formulario de encuesta se desarrolló en el portal *encuestafacil.com* y se envió el link a los correos electrónicos de los estudiantes. Después de las preguntas demográficas de rigor, se dividió en tres grupos de preguntas: 1. Preguntas referidas a la búsqueda de información, 2. Preguntas sobre el aprendizaje autónomo y 3. Preguntas sobre el uso de la tecnología por parte de los docentes. Se realiza un análisis comparativo entre cohortes, la cohorte uno de los nativos digitales que están entre los 15 y 18 años, y la cohorte dos de los «inmigrantes digitales» que se encuentran entre los 19 y 24 años de edad, siendo la frontera de la edad entre las dos cohortes relativamente leve, pero ante la cual se evidencian ciertas diferencias.

De los aproximadamente 400 estudiantes que recibieron el correo, 267 dieron respuesta a la totalidad del cuestionario, siendo una muestra amplia y suficiente para el análisis, cuyos resultados se presentan a continuación.

Análisis y resultados

Aunque en el presente artículo se presentan los resultados de las encuestas de los estudiantes, se realiza a continuación, una breve descripción de los resultados de los profesores, quienes se dividieron en tres generaciones:

generación uno, los de mayor edad (54-64 años); generación dos, los de edad intermedia (35-53) años, y los más jóvenes, generación tres, menores de 35 años.

Según lo evidenciado en el análisis de las entrevistas, los docentes de mayor edad presentan resistencia al cambio y una tendencia a la continuidad de prácticas pausadas, instructivas y memorísticas. Las clases en la universidad son vistas, entonces, por parte del estudiante, como espacios aburridos que funcionan por medio de «lección, apuntes, examen y créditos» (Gairín, 2003, p. 129) Por el contrario, los profesores de las generaciones 2 y 3 tienen la iniciativa de aprender por su cuenta o tomar cursos de actualización para no quedarse rezagados frente a sus propios alumnos, de manera que su actuación en el aula se convierte en algo más dinámico que promueve el «autoestudio, tutoría, trabajo, evaluación, satisfacción» (Gairín, 2003, p. 129).

La investigación arrojó testimonios de las tres generaciones sobre la forma en que los profesores se han visto en la necesidad de tomar cursos de actualización en TIC para desempeñarse de forma exitosa en el mundo de hoy, pues el mismo sistema permite su difusión de manera acelerada y ha ido permeando cada vez más el aula de clase o generando otros espacios educativos, que los docentes de la generación uno, no podían concebir hace 30 años, y para quienes el proceso de adaptación y actualización ha sido más difícil.

Las tres generaciones de docentes coinciden en que las TIC no están siendo aprovechadas por parte de los estudiantes para aprender de manera autónoma; por el contrario, afirman que la presencia de docente sigue siendo necesaria para motivar e instar al estudiante hacia el aprendizaje en un mundo en el que cada vez tienen más distractores.

Análisis de las encuestas a los estudiantes

Como se mencionó en los referentes teóricos, la inclusión de la tecnología en la educación ha llegado al punto de cambiar el rol protagónico del docente y acentuarlo en el estudiante, al punto que se habla del aprendizaje ubicuo, como aquel que es susceptible de realizar, por parte del dicente, en cualquier lugar mientras se tenga acceso a una *tablet*, computador portátil o *smartphone* y conexión a Internet. Esto ha puesto en alerta a los docentes para actualizarse en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en los espacios educativos, como lo confirmaron las entrevistas de las tres generaciones. En este sentido, Martín Barbero (2003) afirma que:

La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Frente al maestro que sabe recitar muy

bien su lección hoy se sienta un alumno que por ósmosis con el medioambiente comunicativo se halla “empapado” de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad. (p. 5)

Este desarrollo tecnológico ha ido transformando las formas de aprender y de pensar de los jóvenes de hoy, sobre todo, si se tiene en cuenta que, en la actualidad, un adolescente se pasa alrededor de cinco horas por día en frente de una pantalla o más, de tal forma que:

En la medida en que se utiliza la tecnología en entornos informales como el hogar, un café u otro lugar de socialización, se abre la posibilidad de convertir estos “otros” entornos en potenciales espacios de experimentación y aprendizaje. Esto llama a prestar atención a aquellas experiencias prácticas de aplicación de conocimientos y habilidades que ocurren en distintos microentornos de aprendizaje, y que también resultan fértiles para la adquisición, combinación y transferencia de conocimientos (de tácitos a explícitos, por ejemplo) a través de hábitos de interacción cotidiana como la observación, el boca a boca, el ensayo y el error, el aprendizaje entre pares, etc. (Cobo & Moravec, 2011, p. 36)

Este aprendizaje parte de las habilidades que la sociedad en red ha conseguido, y pretende generar reflexiones en torno a la oferta educativa, no solo desde las instituciones universitarias sino desde espacios no académicos, como los MOOC, Google o Apple, que ahora ofrecen programas de formación, ampliando el marco de las herramientas tecnológicas hacia esferas informales de la educación, que se convierten en una opción para miles de personas que no tienen acceso a la universidad, y no dejan de causar controversia frente a los programas tradicionales universitarios.

Pero, como se mencionó, si el aprendizaje ubicuo es catalogado como aquel aprendizaje que se recibe “en cualquier momento/en cualquier lugar” (Cope & Kalantzis, 2009, p. 2) a partir del uso de la tecnología, cabe preguntarse si los jóvenes de hoy están dispuestos a convertir sus espacios no académicos, en espacios de aprendizaje curricular. Aunque es un hecho que los nuevos modelos digitales están a su alcance, y que pueden acceder de manera constante y más fácil a información de diversa índole, no se puede asegurar que estén aprendiendo significativamente en cualquier entorno y lugar; pues, sino se podía asegurar este aprendizaje en el aula de clase y con la presencia del maestro, es improbable que se esté logrando de manera autónoma a través de las TIC.

En tal sentido, el cuestionario aplicado incorporó un grupo de preguntas sobre la forma en que los estudiantes utilizan o no sus dispositivos electrónicos para buscar información y aprender de manera autónoma, pues

una cosa es lo que piensan los docentes al respecto del aprendizaje ubicuo y el aprovechamiento de la tecnología, y otra lo que piensan los estudiantes al respecto de la invasión de la academia en sus espacios de ocio; pues, no por el hecho de que el estudiante tenga un *smartphone* y conexión a la red, tendrá la intención de aprovecharlos para aprender lo que le enseñan en la universidad.

De ahí que, no basta con que la información y el currículo estén disponibles en el celular, es necesaria además una actitud de aprendizaje, que la atención del estudiante esté enfocada hacia la recepción de la información para convertirla en nuevo conocimiento y en aprendizaje significativo, lo que se logra en mayor medida con la intermediación del docente. De esta forma, la comprensión de lo que se está percibiendo, cobra mayor relevancia cuando se tiene una experiencia positiva, tal como lo afirma Novak (citado por Moreira, 1997):

La experiencia afectiva es positiva e intelectualmente constructiva cuando la persona que aprende tiene provecho en la comprensión; recíprocamente, la sensación afectiva es negativa y genera sentimientos de inadecuación cuando el aprendiz no siente que está aprendiendo el nuevo conocimiento. (p. 14)

Información demográfica de cada una de las cohortes:

Cohorte 1: Edad 15 y 18 años

Tabla 1 – Género de la cohorte 1 de los estudiantes

FEMENINO	90	57%
MASCULINO	69	43%
TOTAL	159	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 – Estrato socioeconómico cohorte 1

1	4	3%
2	33	21%
3	97	61%
4	22	14%
5	3	2%
TOTAL		100%

Fuente: Elaboración propia.

Cohorte 2: Edad: 19 y 24 años

Tabla 3 – Género cohorte 2

FEMENINO	57	51%
MASCULINO	55	49%
TOTAL	112	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4 – Estrato socioeconómico cohorte 2

1	2	2%
2	30	27%
3	58	51%
4	21	19%
5	2	2%
TOTAL	113	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en las tablas de la 1 a la 4, en ambas cohortes hay una mayoría de mujeres y un 80% de los estudiantes encuestados pertenecen a los estratos socioeconómicos dos y tres, lo que nos permite inferir, que debido a la reducida capacidad de compra de estos estratos, no sería generalizada la disponibilidad de Internet y la tenencia de teléfonos inteligentes de última generación, razón por la cual, estos estudiantes no tendrían la opción de desarrollar el aprendizaje ubicuo.

1. Análisis de la pregunta N° 1: ¿Cree que graduarse de una carrera universitaria es necesario para lograr calidad de vida?

Como se evidenció en el marco teórico, la amplia oferta de programas educativos gratuitos en Internet y la variada información sobre otros modelos y estilos de vida, que dejan por fuera la educación como un proyecto de vida, se realizó la siguiente pregunta: *¿Cree que graduarse de una carrera universitaria es necesario para lograr calidad de vida?* El propósito de la pregunta era evidenciar el interés que los estudiantes de hoy en día tienen o no por los estudios universitarios, y al mismo tiempo, la vigencia de las universidades como únicas entidades gestoras y difusoras del conocimiento.

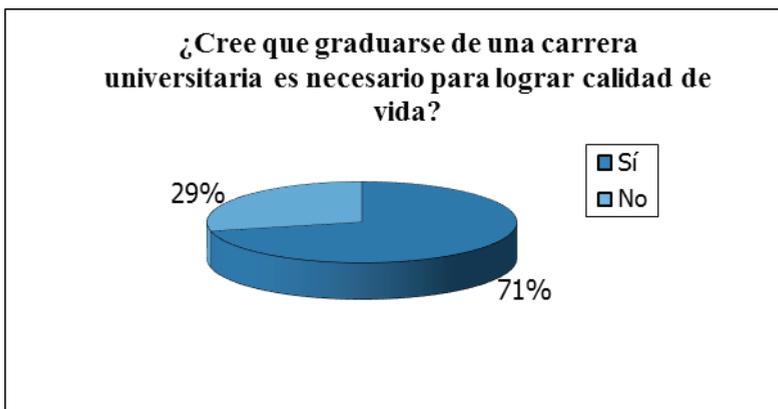
Gráfica N° 1 – Cohorte 1 (15 y 18 años)



Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la gráfica N°1, el 67% de los encuestados de la cohorte 1, cuyo promedio de edad está en los 15 y 18 años de edad, considera que sí es necesario graduarse de una carrera universitaria para lograr calidad de vida, mientras que el 33% restante considera lo contrario.

Gráfica N° 2 – Cohorte 2 (19 y 24 años)



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la gráfica N°2 muestra que el 71% de los encuestados de la cohorte 2, cuyo promedio de edad está entre los 19 y 24 años, considera que sí es necesario graduarse de una carrera universitaria para lograr calidad de vida, mientras que el 29% restante considera lo contrario. Se aprecia, frente a los de la cohorte uno, los más jóvenes, que la proporción por el sí es mayor, lo que estaría evidenciando una tendencia decreciente de la importancia de la universidad como proyecto de vida en los nativos digitales, quienes

consideran, en mayor proporción, que esta ya no es un factor fundamental para lograr calidad de vida.

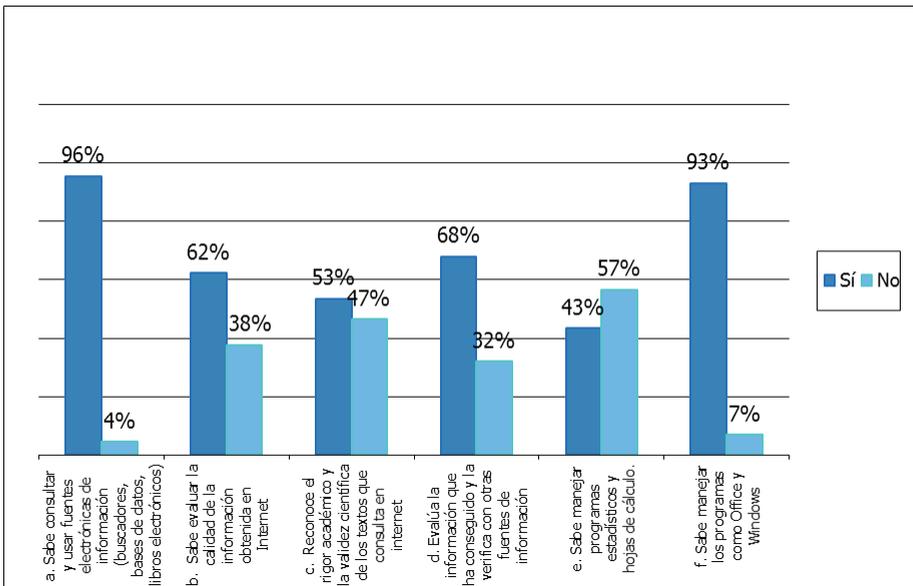
Como docentes, las respuestas por el sí nos pueden dar un parte de tranquilidad, pues evidencian que a pesar de las múltiples formas de aprender que se ofrecen por fuera de los espacios universitarios, casi un 70% de ambas cohortes considera que la universidad es todavía fundamental. Pero si hubiéramos hecho esta pregunta hace 20 años, la respuesta tal vez hubiera sido unánime hacia el sí, lo que no deja de causar preocupación por ese 30% que cree que los estudios superiores ya no se requieren. La tendencia creciente hacia el no por parte de los nativos digitales, nos permite inferir que las últimas generaciones estarían encontrando otros modelos de desarrollo personal por fuera del ámbito universitario, y que el conocimiento que allí se ofrece ya no se requiere para tener «éxito» en la vida.

A continuación, se analizan las repuestas de los estudiantes de la muestra de la cohorte uno, que están entre los 15 y 18 años y que han tenido acceso a la tecnología desde temprana edad, es decir que caben dentro de la categoría de nativos digitales.

3. Preguntas referidas al aprendizaje autónomo

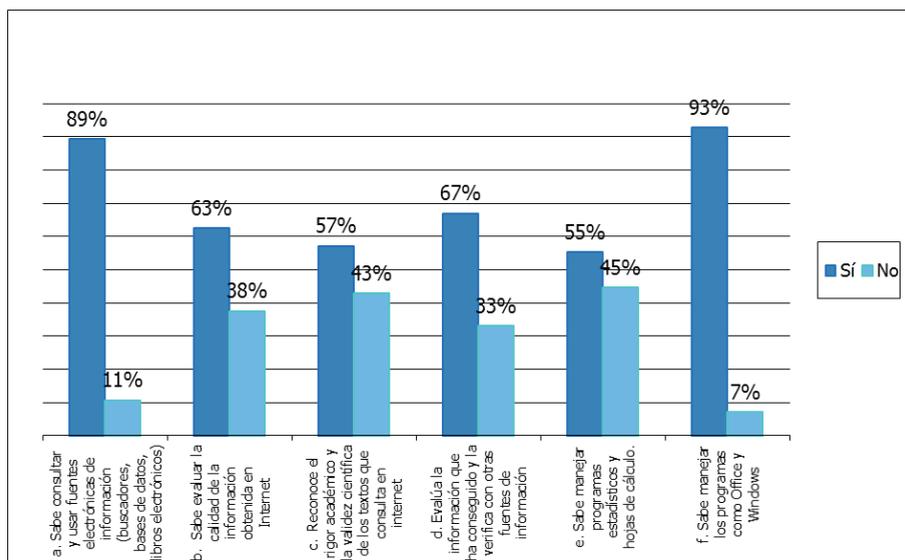
Se presenta el análisis de las preguntas 3 y 4 que están relacionadas con las competencias que desarrollan los estudiantes para la búsqueda de información.

Gráfica N° 3 – Preguntas referidas a búsqueda de información. Cohorte 1



Fuente: elaboración propia.

Gráfica N° 4 – Preguntas referidas a búsqueda de información. Cohorte 2



Fuente: elaboración propia.

Análisis comparativo de las Preguntas de la gráfica N° 3 (Cohorte 1) y N° 4 (Cohorte 2)

a. ¿Sabe consultar y usar fuentes electrónicas de información (buscadores, bases de datos, libros electrónicos)?

Como se puede evidenciar en la gráfica N° 3, el 96% de los encuestados de la cohorte uno (nativos digitales), considera que sabe usar fuentes electrónicas de información (buscadores, bases de datos, libros electrónicos) mientras que el 4% restante dice no saber hacerlo; frente a una reducción en la cohorte dos, con un 89% y 11% respectivamente (gráfica N° 4), lo que evidencia que los nativos digitales, por su proximidad vez más cercana con la tecnología, han desarrollado mejores competencias para buscar información en bases de datos y otros recursos electrónicos.

Pregunta b. ¿Sabe evaluar la calidad de la información obtenida en Internet?

En cuanto a la evaluación de la calidad de la información obtenida en Internet, el 62% de la cohorte uno dice saber evaluarla o seleccionarla, mientras el 38% indica lo contrario. Por el lado de la cohorte dos, no se presentan mayores diferencias, lo que evidencia que no hay una creciente preocupación por la veracidad y calidad de las fuentes consultadas en Internet entre las dos cohortes, y que la gran mayoría de los estudiantes de ambas cohortes se preocupa por hacerlo.

Pregunta c. ¿Reconoce el rigor académico y la validez científica de

los textos que consulta en Internet?

El 53% de los encuestados de la cohorte uno reconoce el rigor académico y la validez científica de los textos que consulta en Internet; por su parte, el 47% restante señala no hacerlo. Como se ve, hay una creciente tendencia por el no, pues un estudiante de primer semestre no sabría cómo llevar a cabo este proceso sin las instrucciones de sus docentes. En la cohorte dos, el 57% reconoce el rigor académico y la validez científica de los textos que consulta en Internet, mientras que un 43%, afirma no hacerlo. Esto evidencia que los estudiantes de mayor edad tienen un poco más de cuidado en este aspecto, pues en general han tenido un poco más de vida universitaria. En todo caso, el 47% y el 43% de cada una de las cohortes que afirma no verificar el rigor académico, es un indicador de la superficialidad de los estudiantes al aceptar cualquier información que buscan en la red y de la necesidad que se tiene aún del acompañamiento de sus profesores en este proceso.

Pregunta d. ¿Evalúa la información que ha conseguido y la verifica con otras fuentes de información?

El 68% de los encuestados de la cohorte uno evalúa la información que ha conseguido y la verifica con otras fuentes de información, mientras que el 32% no lo hace. Por el lado de la cohorte dos, el 67% afirma hacerlo mientras que el 33% no; la variación entre las dos cohortes es mínima. Pero, frente a la pregunta anterior, hay un porcentaje creciente de jóvenes que verifica con otras fuentes lo consultado en Internet.

Pregunta e. ¿Sabe manejar programas estadísticos y hojas de cálculo?

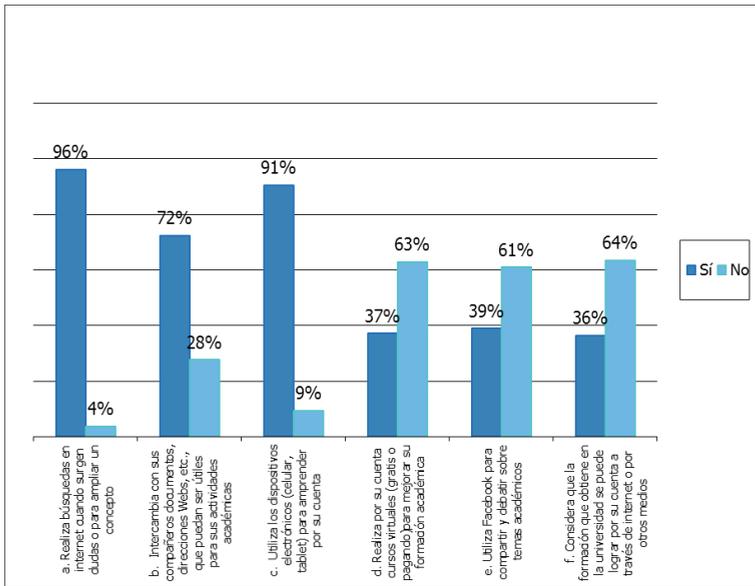
El 43% de los estudiantes de la cohorte uno sabe manejar programas estadísticos y hojas de cálculo, frente a un 57% restante que dice no hacerlo. Como se aprecia, hay un cambio en la tendencia hacia el sí de las preguntas precedentes, pues una cosa es el aprendizaje práctico que logran los nativos con la inmersión en la tecnología sin necesidad de un docente, y otra son este tipo de programas que requieren cierto tipo de instrucción. En el caso de la cohorte dos, como se dijo anteriormente y por tener un poco más de experiencia en la vida universitaria, aumenta un poco el porcentaje de los que sí los manejan, esto es, un 55% frente a un 45% restante que dice no hacerlo.

Pregunta f. ¿Sabe manejar programas como Office y Windows?

El 93% de los encuestados de la cohorte uno y dos sabe manejar estas herramientas, mientras que el 7% restante no los maneja; lo que evidencia que este tipo de programas que son cotidianas y de aprendizaje autónomo, sí son de uso generalizado en los nativos digitales y los inmigrantes digitales de la muestra.

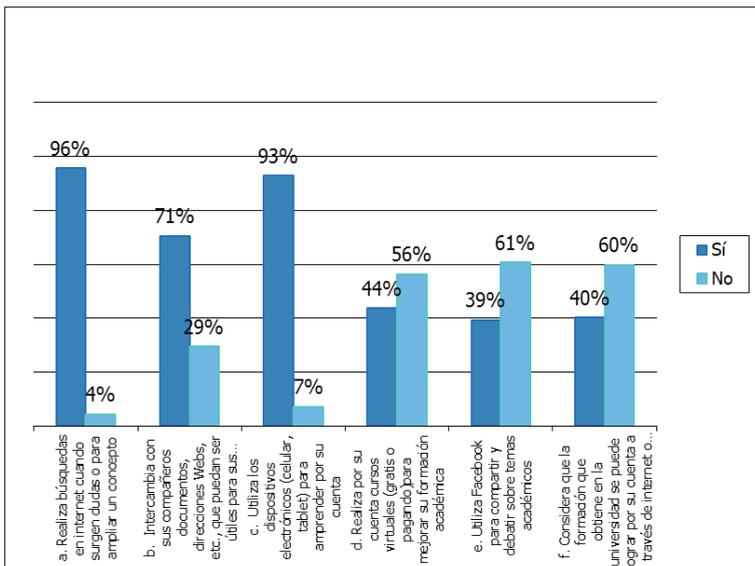
A continuación, se presenta el análisis de las preguntas 5 y 6 que están relacionadas con las competencias que desarrollan los estudiantes, para aprender de manera autónoma.

Gráfica N° 5 - Preguntas referidas al aprendizaje autónomo. Cohorte uno



Fuente: elaboración propia.

Gráfica N° 6 – Preguntas referidas al aprendizaje autónomo. Cohorte dos



Fuente: elaboración propia.

Análisis comparativo de las Preguntas de la gráfica N° 5 (Cohorte 1) y N° 6 (Cohorte 2)

Pregunta a. ¿Realiza búsquedas en Internet cuando surgen dudas o para ampliar un concepto?

Como se puede evidenciar en las gráficas N° 5 y 6, el 96% de los encuestados de las cohortes uno y dos realiza búsquedas en Internet cuando surgen dudas o para ampliar un concepto, mientras que el 4% restante dice no hacerlo. Hay una amplia mayoría que, debido a la relativa facilidad que implica buscar en Internet, lo utiliza como herramienta de consulta.

Pregunta b. ¿Intercambia con sus compañeros documentos, direcciones Web, etc., que puedan ser útiles para sus actividades académicas?

Los estudiantes de la cohorte uno y dos, entre un 71% y 72% dicen intercambiar con sus compañeros documentos, direcciones Web, etc., que puedan ser útiles para sus actividades académicas, frente a un 28% y 29% que dicen no hacerlo; resultados que concuerdan con las respuestas precedentes, en las que afirman usar la tecnología para aprender por su cuenta.

Pregunta c. ¿Utiliza los dispositivos electrónicos (celular, tablet) para aprender por su cuenta?

El 91% de los encuestados de la cohorte uno, utiliza los dispositivos electrónicos (celular, tablet) para aprender por su cuenta, y el 9% no los utiliza para tal fin, algo similar ocurre con la cohorte dos, donde el 93% utiliza dichos dispositivos y el 7% no; lo que ratifica las respuestas precedentes en este sentido, pero aclarando que los estudiantes de ambas cohortes consideran la lectura de los documentos obligatorios de las asignaturas como aprendizaje autónomo.

Pregunta d. ¿Realiza por su cuenta cursos virtuales (gratis o pagando) para mejorar su formación académica?

En esta pregunta la tendencia se revierte hacia el no en ambas cohortes, siendo en la uno más evidente, con un 37% que afirma realizar por su cuenta cursos virtuales (gratis o pagando) para mejorar su formación académica, frente a un 63% que no lo hace. Por el lado de la cohorte dos, hay un 44% que afirma tomar estos cursos, frente a un 56% que no lo hace, lo que indica que las dos cohortes no buscan complementar sus estudios de manera autónoma. Esto nos permite inferir nuevamente que el aprendizaje autónomo, desde la perspectiva del estudiante, está más relacionado con la lectura y estudio de los temas obligatorios de las asignaturas en sus dispositivos electrónicos, que con una verdadera intención de aprender por su cuenta.

Pregunta e. ¿Utiliza Facebook para compartir y debatir sobre temas académicos?

Los encuestados de la cohorte uno y dos afirman en un 39%, que utilizan *Facebook* para compartir y debatir sobre temas académicos, frente a un 61% restante que no lo usa para dicho fin. Esto que indica que en ambas cohortes hay una tendencia a no mantener esta red social como una herramienta de aprendizaje, de lo que se podría inferir que los estudiantes no están interesados en usar sus *muros* para tales propósitos sino para actividades de ocio o de socialización. Para ellos es importante mantener esta división entre el ámbito académico y privado, pues como se afirmó, no todos los estudiantes están en la disposición de permitir que a través de la tecnología sus espacios privados y de ocio sean invadidos por los adultos, con la excusa de «aprender a toda hora».

Pregunta f. ¿Considera que la formación que obtiene en la universidad se puede lograr por su cuenta a través de Internet o por otros medios?

Con relación a la primera pregunta de la encuesta, sobre el papel de la universidad en la mejora de la calidad de vida, se formuló esta para validarla. Los estudiantes de la cohorte uno afirman en un 36% que la formación que ofrece la universidad sí se puede lograr por su cuenta a través de Internet o por otros medios, frente a un 64% restante que no lo considera así, lo que coincide casi exactamente con las respuestas de la primera pregunta, sobre el papel de la universidad en el logro de calidad de vida. Por su lado, los de la cohorte dos, consideran en un 40% que la formación que ofrece la universidad sí se puede lograr por su cuenta a través de Internet o por otros medios, frente a un 60% restante que no lo considera así, resultado de su mayor experiencia en la universidad y el manejo de los dispositivos electrónicos.

Conclusiones

Así como los procesos de innovación y digitalización se van transformando y ampliando cada vez más, la cultura y las formas de aprender y de enseñar también varían de acuerdo a las tecnologías que hoy en día subordinan la vida estudiantil. Ante las nuevas capacidades desarrolladas por parte de los estudiantes en el manejo de las redes sociales, Internet y los dispositivos electrónicos, es un hecho que sus formas de aprender están cambiando, frente a lo cual es necesario seguir haciendo investigación en estas áreas, que promuevan cambios destacados en las prácticas docentes y en las rígidas estructuras universitarias.

En términos generales, los estudiantes de la cohorte dos son mas autónomos y conocedores de las TIC; además, su mayor experiencia universitaria les permite desarrollar mejores competencias para el aprendizaje autónomo a través de la tecnología.

Es un hecho, que por el aumento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las conexiones neuronales y las habilidades cognitivas han evolucionado hacia otras instancias desconocidas por los

adultos. Una nueva composición de redes neuronales de los nativos digitales se diferencia de las de los inmigrantes digitales, «como consecuencia del estímulo temprano e irresistible que la alta tecnología ejerce en el cerebro del nativo digital, somos testigos de una profunda brecha cerebral entre la mente de los jóvenes y la de los mayores en el transcurso de una generación. (Small & Vorgan, 2009, p. 17) lo que se convierte en un obstáculo para que estos últimos logren potenciar el uso de la tecnología como herramienta de autoaprendizaje, debido a la composición y condiciones particulares de su sistema neuronal.

Según los resultados de las encuestas, la universidad sigue siendo el espacio regular por excelencia para formar a las personas en conocimientos profesionales para su desempeño laboral y lograr calidad de vida, pero no hay que menospreciar la tendencia creciente hacia el uso de los MOOC y otras opciones de formación que se ofrecen en la red, como nuevas alternativas de capacitación, que poco a poco le van quitando participación a la universidad. Según la Revista Semana-Educación (2017): «El mercado laboral se transforma a un ritmo vertiginoso, y conseguir un empleo es cada vez más difícil para los jóvenes a pesar de que estudiaron la carrera de sus sueños [...] un diploma no garantiza un trabajo».

Referencias

AYALA, Teresa. Saber y Cultura en la Era Digital. Em Rev. austral cienc. soc., v. 20, p. 41-59. Disponible en: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-17952011000100003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-1795. 2011.

BRUNNER, José Joaquín. La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación, v. 103, 2003.

CABRALES, Omar. Los nativos digitales y el cerebro digital un nuevo reto para la enseñanza. En: Utilizando tecnologías en la educación para fortalecer la práctica docente en América Latina, Instituto de Estudios Avanzados Universidad de Santiago de Chile Red de Integración Latinoamericana en Educación y Tecnologías Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. Disponible en: <http://rilet.org/wp-content/uploads/2016/09/1447-2690-1-SM.pdf>. 2016

CABRA, Fabiola; MARCIALES, Gloria Patricia. Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los “nativos digitales”: una revisión. Bogotá: Universitas Psychologica, v. 8, n. 2, p. 323-338. may/ago. 2009.

CASTELLS, Manuel. La dimensión cultural de Internet. Ponencia impartida en el ciclo de debates culturales Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad? organizado por la UOC y el Instituto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible en: http://myegoo.s3.amazonaws.com/egoo/e223157/myegoo_castellsdimensioncultura_linternet_o.pdf. 2013.

CARNEIRO, R; TOSCANO, J; DÍAZ, T. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. España: Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>. 2013.

COBO, C; MORAVEC, J. Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius /

- Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. 2011.
- COPE, Bill, y KALANTZIS, Mary. Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media. USA: University of Illinois Press, 2009.
- CRISPÍN, M; DORIA, M; RIVERA, A; GARZA, T; CARRILLO, S; GUERRERO, L; PATIÑO, H; CAUDILLO, L; FREGOSO, A; MARTÍNEZ, J; ESQUIVEL, M; LOYOLA, M; COSTOPOULOS DE LA PUENTE, Y; ATHIÉ, M. Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. 2011.
- DE LA TORRE, Anibal. Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. Barcelona: RUSC, Universities and Knowledge Society Journal, Universitat Oberta de Catalunya, v. 6, n. 1, marzo. 2009.
- DE PABLOS, Juan. Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. Barcelona: RUSC, Universities and Knowledge Society Journal, Universitat Oberta de Catalunya, v. 7, n. 2, julio. 2010.
- GAIRIN, Joaquin. El profesor universitario en el siglo XXI. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. 2003.
- GARCÍA, Felipe; PORTILLO, Javier; ROMO, Jesus; BENITO, Manuel. Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In SPDECE: Universidad de País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Disponible en: <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/Garcia.pdf>. 2007.
- GUTIÉRREZ, Alfonso; PALACIOS, Andrés; TORREGO, Luis. Tribus digitales en las aulas universitarias. Valladolid: Revista Científica de Educomunicación. v. XVII, n. 34, p. 173-181. 2010.
- HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. 2014
- MARCIALES, Gloria; CABRA, Fabiola; CASTAÑEDA, Harold; PEÑA, Luis; MANCIPE, Eduardo; GUALTEROS, Nicolás. Nativos Digitales. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2013.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Zaragoza: Revista iberoamericana de Educación. n. 32, p. 17-34. 2003.
- MOREIRA, A. F. B. Currículos e programas no Brasil. 3.ed. Campinas: Papirus, 1997
- PISCITELLI, Alejandro. Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? México: Revista mexicana de investigación educativa. v. 11, n. 28, p. 179-185. ene/mar. 2006.
- PRENSKY, Marc. Enseñar a nativos digitales. Recuperado de: http://innovacioneducativasm.aprenderapensar.net/files/2011/09/Ensenar_nativos_digitales.pdf. 2011.
- SMALL, G; VORGAN, G. El cerebro Digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente. Barcelona: Ediciones Urano, 2009.
- WRIGHT, Robert. Nonzero: The Logic of Human Destiny. Unites Estates: Pantheon Books, 2000.

The YBAs were not young artists from just anywhere, they were young British artists, cultural ambassadors, albeit of an unconventional sort, like the Beatles and the Rolling Stones before them, perhaps.

Ruth Adams

'The saatchi generation': Art & advertising in the UK in the late 20th century

'A geração saatchi': Arte & publicidade na Grã Bretanha no final do século XX

RUTH ADAMS*

Abstract

This essay examines the work and careers of the 'Young British Artists' – most notably Damien Hirst – and their infamous benefactor. The 'YBAs' came to public attention in the late 20th century with the staging of a landmark exhibition called 'Sensation' at the Royal Academy in London. This exhibition showcased the collection of the most important art patron of his generation, the advertising mogul Charles Saatchi. Fans and critics alike have remarked on the similarity between Saatchi's own commercial work and the art that he collected – both were eye-catching, witty, irreverent and designed to shock. Although the extent and the value of Saatchi's influence on his stable of artists remains open to debate, both can be said to exemplify the culture of late capitalism and the importance and ubiquity of the 'brand'.

Keywords: Art. Brand. Late Capitalism.

Resumo

O artigo examina o trabalho e a carreira de um grupo denominado "Young British Artists", cujo expoente é Damien Hirst e seus infames benfeitores. Esse grupo ganhou notoriedade pública no final do século XX, com a histórica exposição "Sensation", ocorrida na Real Academia de Londres. Essa exposição trouxe a coleção do maior colecionador de arte de sua geração, o magnata da publicidade Charles Saatchi. Fãs e críticos rapidamente começaram a notar similaridades entre as peças publicitárias de Saatchi e as peças de arte que colecionava – ambas prendiam a atenção, eram irreverentes e pensadas para gerar impacto e choque. Embora a extensão e o valor da influência de

*Doutora em Estudos Culturais e Humanidades pela *The London Consortium*. Professora de Indústrias Culturais e Criativas no King's College, Londres, Reino Unido. Email: ruth.3.adams@kcl.ac.uk

Saatchi em seu estábulo de artistas permaneça aberto ao debate, ambos podem ser usados para exemplificar a cultura do capitalismo tardio e a importância e ubiquidade da “marca”.

Palavras-chave: Arte. Marca. Capitalismo Tardio.

In 1997 a landmark exhibition was staged at the Royal Academy of Art in London. Called *Sensation*, the show included 122 works by 40 young British artists, all from the collection of the advertising mogul Charles Saatchi. It was both ‘an attempt to define a generation [of artists] and to present [the] singular vision [of a collector] in an established public forum.’ (quoted in Hatton & Walker 2000: 187) The show attracted a great deal of publicity and controversy, and a large number of visitors - 300,000 - making *Sensation* the biggest art show of the year. *Sensation* made Charles Saatchi and a number of the exhibiting artists, Damien Hirst and Tracey Emin in particular, very famous. The exhibition was credited with transforming the profile of and audience for contemporary British art, both in the UK and around the world.

The art on show was colourful and spectacular, often funny and surprising, and occasionally deliberately offensive and provocative. It aroused the curiosity of the press and the public, not least because it was being exhibited in the very grand home of artistic tradition in Britain. Don Thompson suggests that *Sensation* was the first show, in Britain at least, ‘to focus on shock art. The work and the promotion surrounding the show had the single purpose of provoking a public response, much like a Saatchi and Saatchi advertising campaign.’ (2008: 96) The curators, Saatchi himself and Norman Rosenthal, exhibitions secretary at Royal Academy, chose works that ‘evoked powerful visual and emotional reactions. (The word “sensation” alludes to both bodily experience and public impact: “it created a sensation, it was sensational”).’ (quoted in Hatton & Walker 2000: 187) Or, to quote art critic Adrian Lewis: ‘The show’s title conceals its organisation of box-office success under a naturalising description of the cultural effect of the avant-garde.’ (quoted in Hatton & Walker 2000: 187) Much of the early controversy around the show related to a portrait by Marcus Harvey of the notorious child murderer Myra Hindley¹, but works by Damien Hirst², Jake and Dinos Chapman³, and Sarah Lucas⁴ also attracted scandalised attention. *Sensation* generated hundreds of column inches in the media, and to some

¹ ‘Myra’ (1995) acrylic on canvas. See, for example, Tamsin Blanchard, ‘Sensation as ink and egg are thrown at Hindley portrait’, *Independent*, 18 September 1997, accessible from <http://www.independent.co.uk/news/arts-sensation-as-ink-and-egg-are-thrown-at-hindley-portrait-1239892.html>

² including ‘A Thousand Years’ (1990) steel, glass, flies, maggots, MDF, insect-o-cutor, cow’s head, sugar, water, ‘Away from the Flock’ (1994) steel, glass, lamb, formaldehyde solution, and ‘beautiful, kiss my fucking ass painting’ (1996) gloss household paint on canvas

³ including ‘Urbemensch’ (1995) fibreglass, resin, paint, and ‘Zygotic acceleration, biogenetic, de-sublimated libidinal model (enlarged x 1000) (1995) fibreglass

⁴ including ‘Au Naturel’ (1994) mattress, water bucket, melons, oranges, cucumber, and ‘Sod You Gits’ (1990) photocopy on paper

extent proved the old adage that there is no such thing as bad publicity. It provided everyone involved with a great deal of very useful free advertising.

That the exhibition happened at all was the result of luck and an act of apparent generosity by Charles Saatchi. When Rosenthal took over at the Royal Academy he was keen to update its rather stuffy and old-fashioned image and attract a younger and more fashionable crowd, as well as boost the finances of the Academy, which was then £3 million in debt. He planned to do so by bringing over from Berlin a critically acclaimed show of 20th century art. However, no British sponsor could be found for an exhibition of challenging modern and conceptual work and Rosenthal was obliged to cancel at the last minute. Saatchi came to the rescue, offering not only to lend work from his own collection, but to cover the £2 million installation costs.

Sensation alienated some Academy members and a proportion of its traditional audience, but it succeeded in attracting a different, younger⁵ audience, many of whom had never visited an exhibition of contemporary art before. It succeeded where many more earnest efforts at museum outreach had failed. *Sensation* also boosted the careers of many of the young artists featured and 'stretched the brands' of both Charles Saatchi and the Royal Academy. It made money, not just from ticket sales but from a huge range of clever merchandizing. 'Visitors were also able to buy Sarah Lucas socks decorated with fried eggs, Jake and Dinos Chapman phonocards, and a Mona Hatoum badge showing a fleshy opening.' (Stallabrass 1999: 201) More broadly, *Sensation* tackled the image problem of British art, which until then was seen as rather safe, backward looking and parochial. Simon Ford and Anthony Davies argued that, prior to *Sensation*, 'it just wasn't sexy enough. Art had to get younger, more accessible, more sensational. In short, it had to become more like advertising' (quoted in Hatton & Walker 2000: 191)

Positive assessments of *Sensation* and the scene it claimed to represent drew parallels with London in the 'Swinging Sixties'. Artist Martin Maloney argued that while *Sensation* was 'not the only possible picture of British art in the last decade', and only 'one man's view of how art has changed', it nonetheless 'substantially mapped the contribution of those participants who have added to the diversity of what art is and what it can say.' (Maloney 1997: 34) Other critics, however, were more damning. One claimed that the new art and its public had been 'formed by a TV culture, [and was] content to accept the short rations from sensation which hype advertises' (quoted in Hatton & Walker 2000: 192). Julian Stallabrass argued that the exhibition catalogue, while giving the appearance of serious scholarship, was 'little more than an inflated PR exercise' (1999: 216). Stallabrass called

⁵ According to newspaper reports 48% of visitors were under 35 years old, and 11% went as part of a school visit, despite the fact that one of the rooms was only accessible to visitors over the age of 18 due to its explicit content. See Louise Jury (1997) 'Royal Academy's "Sensation" proves to be a shockingly good crowd-puller', *Independent*, 30 December, accessible from <http://www.independent.co.uk/news/royal-academys-sensation-proves-to-be-a-shockingly-good-crowd-puller-1291068.html>

the work of the Saatchi artists 'High Art Lite', all style and no substance. Charles Saatchi was from one point of view the saviour of contemporary British art, and from another, the destroyer. Whether his influence was for good or ill, it was certainly so powerful that it is now difficult to imagine what the history of British art and the international art scene would have been like without Saatchi.

So let's look a little more closely at Charles Saatchi who, in a five-decade career has been the most talked-about advertising executive of his generation, and the most talked-about art collector. How are these two aspects of his career connected? Certainly a number of critics maintain that his background in 'advertising and marketing helps to explain his behaviour and taste as a collector' (Hatton & Walker 2000: 19). In the fields of both advertising and art it is clear that Charles Saatchi has had a huge impact on the visual culture of Britain (and more widely), and has a keen sense of how the visual can function as both an ideological and social force on voters and consumers. As Rita Hatton and John Walker observe, visual culture 'influences and shapes people's attitudes, feelings, thoughts and habits' (2000: 19). Saatchi is perhaps less a 'hidden persuader' than a hidden in plain sight persuader, and is unusual in the British context as a recognizable personality in both the commercial and artistic spheres.

Saatchi first came to public attention in 1970 when, with his brother Maurice he founded the advertising agency Saatchi and Saatchi. They were credited with a number of iconic and irreverent images and slogans for a variety of public sector, political and industry clients. Amongst the most memorable were 'the pregnant man' for the Family Planning Association, and the campaign they ran for the Conservative Political Party in the late 1970s, which is often accredited with helping Margaret Thatcher gain political power. An artistic sensibility, and a vivid wit and imagination were often evident in Saatchi ads. The pregnant man would not have looked out of place at *Sensation*, while other campaigns were an evident homage to specific artists and techniques. Saatchi's adverts devised for Silk Cut cigarettes in the 1980s both clearly illustrate the name and values of the brand – in a legal context which outlawed a more explicit advocacy – and have obvious precedents in the slashed canvases made by the Argentinian-Italian artist Lucio Fontana during the 1950s. At first sight, billboards seemed to be displaying an example of modern, abstract art; the lack of wording presented viewers with a decoding challenge that provided both visual and intellectual pleasure.

During the 1970s examples of Saatchi and Saatchi advertisements were displayed on the walls of the agency's London offices to inform and impress clients. When Saatchi began to collect art it was a logical extension to add this too, to indicate the prestige and sophisticated tastes of the company. With the guidance of his first wife, Doris, Saatchi originally collected more established art and artists, Minimalism, and established painters such

as Lucien Freud, Leon Kossoff, George Baselitz and Anselm Keifer. As he became a more influential collector he became feared as well as revered, as his tendency to dump his entire holdings of particular artists onto the market could have a severe negative impact on their prices. In 1985 Saatchi opened a gallery in North London to display his collection. Although perhaps not so unusual in the US, this was patronage and self-publicity on a scale rarely witnessed in the UK. It problematizes claims that he is 'shy', and indeed a number of observers have intimated that his famous elusiveness is due less to social anxiety than a tactic to enhance his mystique, to 'preserve the value of his currency' (Hatton & Walker 2000: 15).

In the early 1990s Saatchi sold his entire collection of work by established artists at the top of the market, making a cool profit. He turned his attention to buying art by new and emerging British artists. It has been suggested that this decision was prompted largely by an expensive divorce and a sharp downturn in his agency's fortunes, but doing this allowed him to become a speculator as well as a collector, and to exercise a far greater influence on this particular part of the art market. We can date the start of Saatchi's involvement with the generation who became known collectively as the 'young British artists' (or YBAs) to 1988 when he visited a now legendary student exhibition called *Freeze*, organised by future art superstar Damien Hirst.⁶ Although Saatchi did not buy anything on that occasion, in 1990 he purchased two of Hirst's medicine cabinet works. Of the sixteen artists who were represented in *Freeze*, all students at Goldsmiths College in London at the time, nine had their work shown in *Sensation*. *Sensation* brought the work of these artists to a far wider cross-section of the public than an exhibition at Saatchi's own, rather niche gallery ever could.

Perhaps unsurprisingly Saatchi came to be thought of as the 'fairly godmother' of British art, who could wave the magic wand of his chequebook and transform impoverished art students into superstar artists overnight. As one of only very few significant collectors of contemporary British art, his influence was hugely disproportionate and could make or break careers. Consequently, it has been claimed that Saatchi's identifiable tastes encouraged a certain type of output from artists. In *High Art Lite* Julian Stallabrass quotes the painter Martin Maloney who suggests:

'If you haven't got a clear product, then it's more difficult.' *Of this trend to produce with the advertiser in*

⁶ The legend includes, for example, Hirst ensuring Rosenthal's attendance at the exhibition by personally driving him there, and then back to the Royal Academy. A number of critics and commentators have speculated that it is no coincidence that the name of *Frieze* art magazine and its very successful spin off air fairs (founded in 1991 and 2003 respectively) is a homophone of the seminal student exhibition. See, for example, Scott Reyburn, 'Once Subversive, Frieze Opens in a Changing London, 9 October 2015, *The New York Times*, (accessed from http://www.nytimes.com/2015/10/12/arts/international/once-subversive-frieze-opens-in-a-changing-london.html?_r=0) and Emma Beatty, 'MyArtBroker Asks: Frieze, What's it all about?', 12 October 2015, *MyArtBroker*, (accessed from <http://www.myartbroker.com/blog/view/myartbroker-asks-frieze-whats-it-all-about>).

mind, Chris Ofili (who has work in the Saatchi collection) has written:

'A lot of artists are producing what is known as Saatchi art... You know it's Saatchi art because it's one-off shockers. Something designed to attract his attention. And these artists are getting cynical. Some of them with works already in his collection produce half-hearted crap knowing he'll take it off their hands. And he does.' (1999: 200)

David Mabb, currently the course leader of the postgraduate fine art programme at Goldsmiths says that with this 'straight line to the collector – there was no thought of art's critical autonomy any more' (quoted in Luke 2013: 40). However, her insightful review of *Freeze*, art critic Sacha Craddock reflected on whether 'the very nature of art school products has changed to reflect the set-piece one-liner that succeeds in the commercial world' (quoted in Luke 2013: 40), suggesting that the die was cast even before Saatchi became involved. Saatchi liked this work because it appealed to its sensibilities, rather than being targeted at them, although this is not to say that this may not have subsequently been the case.

The 'elective affinity' between Saatchi and the YBAs is perhaps unsurprising when we consider that both have embodied the zeitgeist and the direction of travel of western society and culture in the late 20th and early 21st centuries. Saatchi's careers in both advertising and art reflected the post-industrial shift in emphasis to information, service and creative industries, toward monetarism and consumerism, and an all-pervasive neo-liberal individualism. Martin P Davidson, author of *The Consumerist Manifesto*, a text on advertising, has remarked:

The three biggest things that happened to advertising during the 1980s were its politicisation, its commercialisation and its assumption of the status of an art form. In other words it became more controversial, more lucrative and more pretentious than it had ever been before. And one agency has more to answer for this than any other ... Saatchi & Saatchi ... Their name became the flashpoint between politics, culture, media and the market-place, none of which will ever be the same again.

The story of Charles Saatchi in both advertising and art, besides being a fascinating one in its own right, is instructive because of the light it throws on the history of British politics and society since the 1960s, in particular the shift of power to the Left to the Right, and from the public domain to the private sector which occurred during the 18 years of Tory rule. (quoted in Hatton & Walker 2000: 21-22)

Although mostly not right wing in their political inclinations, the

artists that Saatchi championed were of their time in that they too were entrepreneurial, business-minded and wanted to become rich and famous, and in that sense, argues Mabb, 'they were Thatcher's children' (quoted in Luke 2013: 40).

The most successful by far of all of Saatchi's stable of artists is Damien Hirst. As Don Thompson suggests, Hirst 'is one of a very few artists who can claim to have altered our concept of what art and an art career can be' (2008: 67). Hirst was alleged to be worth one hundred million pounds at the age of forty. If this claim was accurate, it means that he was worth more than Picasso, Andy Warhol, and Salvador Dali combined at the same age – none of whom were shy about measuring their artistic success in monetary terms. Hirst's art is readily recognizable and visually arresting, no doubt; some of it is aesthetically beautiful in a conventional sense, but much of it rather challenges traditional notions of beauty. Controversy continues to rage about Hirst's quality and value as an artist outside of the market; is his art all about the shock value, does it lack longevity? Is he 'a social commentator who offers a profound meditation on death and decay' (Thompson 2008: 77), or merely a showman with a good line in advertising and an overdeveloped sense of the grotesque? Does he command power and high prices because he is good, or because he is a strong brand; are these essentially one and the same thing? *Village Voice* art critic Jerry Saltz wrote of Hirst, and not in a complimentary fashion, that he

is working in the interstice between painting and the name of the painter: Damien Hirst is making Damien Hirsts. The paintings themselves are labels – carriers of the Hirst brand. They're like Prada or Gucci. You pay more but get the buzz of a brand. For between \$250,000 and \$2 million, [you ...] can buy a work that is only a name. (quoted in Thompson 2008: 73)

Like a fashion designer, Hirst has a 'couture' line of one-off originals, and 'diffusion' lines. Fans unable to afford original artworks can buy into the brand with souvenir simulacra. In the gift shop attached to the 2012 retrospective of Hirst's work at Tate Modern in London⁷ visitors could purchase a range of products ranging from limited edition signed prints, scarves and plates for hundreds of pounds, through mugs, books and t-shirts, to packs of picture cards for only a couple of pounds. Many of these products were produced not by Tate but by Hirst's own commercial company, Other Criteria. It is clear 'that Hirst's work and his flair for marketing and branding cannot be ignored. His brand creates publicity, and his art brings in people who would never otherwise view contemporary art.' (Thompson 2008: 77)

⁷ This exhibition formed part of London's Cultural Olympiad, and attracted a record 463,087 visitors (almost 3,000 a day) for a solo show.

Thompson suggests that Hirst's titles are an integral part of his marketing and that much of the meaning of his artworks comes from their titles. A great example of this is Hirst's most iconic and famous artwork, a shark suspended in a tank of formaldehyde. If the shark were just called *Shark*, the viewer might well say, 'Yes, it certainly is a shark,' and move on. Calling it *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living* forces viewers to create a meaning; the title produced as much discussion as the work. This type of witty connection between text and image, a rhetorical figure that McQuarrie and Mick (1996) describes as an 'artful deviation' has become increasingly commonplace in advertising. In commercial (and, indeed, artistic)⁹ contexts its purpose is to arrest the attention and pique the interest of potential consumers, and to

yield what the semiotician Barthes (1985) called a "pleasure of the text" – the reward that comes from processing a clever arrangement of signs. This in turn corresponds to Berlyne's (1971) argument, based on his research in experimental aesthetics, that incongruity (i.e. deviation) can produce a pleasurable degree of arousal. The rewarding character of artful deviation thus suggests that figurative ad language as compared with literal ad language, should produce a more positive attitude toward the ad (McQuarrie & Mick 1996: 427).

In 1997, Hirst and his friends Jonathan Kennedy and Matthew Freud⁹ opened a bar and restaurant called Pharmacy in the affluent and fashionable Notting Hill district of London. Prada designed the staff uniforms and Hirst decorated the walls with medicine cabinet sculptures and butterfly paintings. Although the restaurant attracted an art crowd and celebrity diners such as Hugh Grant, Madonna and Kate Moss, it consistently made a loss and closed in 2003. The business was declared bankrupt. By chance, Sotheby's contemporary art specialist spotted the fittings being removed from the restaurant for storage, and suggested an auction. One hundred and fifty items were offered in the first auction in Sotheby's 259-year history to consist entirely of consigned work by a single living artist. Hirst designed the cover for the catalogue, which itself became a collectors' item. The lots, estimated at £3 million, sold for a £11.1 million. Every lot exceeded the guide price; not just million pound artworks, but even small fixtures and fittings. Six ashtrays, expected to fetch one hundred pounds, sold for £1,600. Two martini glasses, estimated at fifty to seventy pounds, sold for £4,800. A pair of salt and sugar shakers went for £1,920. This was excellent news for Hirst who had negotiated an agreement that allowed him to buy back his art from the bankruptcy receivers for £5,000. As Don Thompson notes, the 'Hirst-branded contents

⁸

⁹ Head of international public relations firm Freud Communications, and great-grandson of psychoanalyst Sigmund Freud.

of Pharmacy, as auctioned art, produced more profit in one evening than the restaurant had made in six years.’ (2008: 74)

In 2007 Hirst produced a sculpture entitled ‘For the Love of God’.¹⁰ This consists of a platinum cast of an 18th century human skull encrusted with 8,601 flawless diamonds, including a pear-shaped pink diamond located in the forehead that is known as the Skull Star Diamond. Costing fourteen million pounds to produce, the work was placed on its inaugural display in an exhibition, *Beyond belief*, at the White Cube gallery in London with an asking price of fifty million pounds. Hirst claimed that the work was sold on 30 August 2007, at that price, to an anonymous consortium. Given its ostentation and obscene cost, is this work something to be criticized, or a critique in itself? Richard Dorment, art critic of The Daily Telegraph, wrote:

If anyone but Hirst had made this curious object, we would be struck by its vulgarity. It looks like the kind of thing Asprey or Harrods might sell to credulous visitors from the oil states with unlimited amounts of money to spend, little taste, and no knowledge of art. I can imagine it gracing the drawing room of some African dictator or Colombian drug baron.

But not just anyone made it - Hirst did. Knowing this, we look at it in a different way and realise that in the most brutal, direct way possible, For the Love of God questions something about the morality of art and money. (2007)

It also tells us something about Hirst’s marketing-savvy as an artist. No other artwork was written about in dozens of publications, a year before it was even created. Fellow YBA Dinos Chapman ‘called the skull a work of genius – not the art, the marketing.’ (Thompson 2008: 76) Tellingly, when Hirst was asked whether he liked advertising he replied: ‘I love it because it admits its own corruption.’ (quoted in Hatton & Walker 2000: 46)

As all this makes clear, at least one of the reasons for Hirst’s phenomenal success is the strength of his brand. Buying art is a risky business; art’s value is never inherent, always relative, so a strong brand gives collectors confidence. As with other branded goods such as food, sportswear, cars and luxury goods, a recognizable brand ‘offers risk avoidance and trust’ (Thompson 2008: 12), a set of values to buy in to, and an apparent relationship between consumers and commodities. The art world is full of brands; not just individuals like Saatchi and Hirst, and his dealer Jay Jopling, but institutions too. The Museum of Modern Art (MoMA), Guggenheim and Tate are top museum brands. Visitors to these museums can feel confident that they see the ‘best’ art hung on their walls. They can enjoy the fruits of ‘brand stretching’ when they buy souvenirs in

¹⁰ The title reputedly originates from exclamations Hirst’s mother would make on hearing plans for new works when he was starting out as an artist. As he explains: “She used to say, ‘For the love of God, what are you going to do next!’” (Source: <http://www.damienhirst.com/for-the-love-of-god>)

these museums' increasingly copious gift shops. In the digital age it is not even necessary to visit the actual museum. Most big museums now boast an on-line shop, and the growth of specialist online art stores such as Culture Label make it easier than ever to buy a little bit of cultural capital. In an environment where public funding of the arts is increasingly scarce – in Britain, a trend started by Margaret Thatcher's Conservative government that Saatchi helped get elected - this provides museums and galleries with vital sources of income. For shoppers at the other end of the scale, museums like MoMA offer a guarantee of quality. The MoMA brand offers reassurance to buyers and collectors of fine art. A work of art that was once shown at MoMA or was part of the MoMA collection can command a higher price because of this provenance. Prestigious museums benefit from their reputation in a material as well as symbolic sense, as collectors wanting to make a name for themselves as patrons of note will opt to donate work to a blue-chip institution.

As culture becomes an increasingly important element of post-industrial economies, tourism and 'soft power', art can be used to brand and advertise whole nations. Hatton & Walker assert that, 'like advertising, Great Britain PLC was a 'people business' and therefore creativity was more and more in demand.' (2000: 235) The YBAs were not young artists from just anywhere, they were young *British* artists, cultural ambassadors, albeit of an unconventional sort, like the Beatles and the Rolling Stones before them, perhaps. Norman Rosenthal went so far as to claim that London had overtaken New York as the world's art capital: 'For the first time this century, London is where it is at on the art scene, without rival' (quoted in Hatton & Walker 2000: 195). Saatchi and the YBAs helped create an environment, both cultural and economic, in which contemporary art could thrive in London. The rapid growth in the commercial gallery sector, the establishment of the Frieze Art Fair as a key destination and influencer, and the opening of Tate Modern (now the world's most visited modern art museum), all are attributable directly or indirectly to their impact. Today's young British artists and art students might regard Hirst and his contemporaries as old hat, 'dead and gone' and 'absolutely anathema', but 'that perceived golden era' (Luke 2013: 41) continues to attract foreign students to London art colleges, and all benefit from the transformation in attitudes to contemporary art, and the infrastructure that now supports it in the UK.

The evident benefits of his patronage notwithstanding, a number of the YBAs had a problematic relationship with both Saatchi and aspects of his approach to advertising. In the mid to late 1990s both Hirst and Gillian Wearing, who also exhibited in *Sensation*, fell out publicly with Saatchi over issues of copyright and usage. Despite telling art critic Adrian Searle that what he liked about adverts was 'that you can rip anything off' (1994), a year later Hirst and his dealer Jay Jopling threatened the Saatchi Gallery with legal action for using a pastiche of Hirst's work 'Away from the Flock' (1994) to promote an exhibition showcasing 'The Cream of British Design

and Advertising' (Glancey 1995). Similarly, in 1999 Wearing complained that Saatchi's agency had expropriated her video art piece '10-16' (1997) which shows adults lip-synching to the voices of children, to use it as a commercial for Sky Television. She was quoted as saying:

It shocked me, especially with Charles Saatchi owning an edition of my piece. How could an agency do something so unethical? The technique and approach has been directly copied from 10-16. When I contacted M&C Saatchi they said that they were allowed to be inspired by anything they wanted, and that originally they had wanted the commercial to be closer to my work, but their legal department had stopped them. (quoted in Glaister 1999)

This was not the first occasion that Wearing had complained about plagiarism by advertisers. The previous year she had - perhaps with good reason - accused the ad agency BMP DDB of appropriating a photographic work, 'Signs that say what you want them to say and not signs that say what someone else wants you to say' (1992-3), for a Volkswagen car commercial. Wearing was dissuaded from pursuing legal action against the agency after another artist, Mehdi Norowszian, who accused them of stealing the concept of one of his experimental films for a Guinness commercial, was left liable for costs of £200,000.

Although Gillian Wearing may have had a legitimate complaint, she was also perhaps being either naïve or disingenuous. Artists who appropriate the discourses of popular culture and the forms and techniques of television and advertising should perhaps not be too surprised when they are appropriated right back. As M&C Saatchi's Chief Executive, Moray MacLennan observed: 'Lip-synching in advertising is not a unique or original idea. There are other ads on the box that use the technique.' (Glaister 1999) Antecedents for 'Signs that say...' can perhaps be pinned down even more specifically: in the 1960s a film made to accompany Bob Dylan's song 'Subterranean Homesick Blues' introduced just such a technique (appropriated even then, perhaps, from the silent movie) and this was subsequently spoofed in a 1980s television commercial for audio tape. Wearing's work then is the product of a complex interconnected matrix of *all* cultural production, in which there is a constant process of quotation, referral and appropriation; the postmodern sea of signs perhaps. This is a fact that Wearing overlooks, both in her approach to the use of her own work and her attitude to that of others. She complains: 'Years ago ads used to be ground-breaking, but now you have to wonder where they get their ideas.' (Glaister 1999) The answer, of course, is the same place that Wearing gets hers, from this cultural matrix. Wearing's reaction to the appropriation of her work suggests she maintains a belief that there still exists a qualitative distinction between 'high' and 'low' culture. Underlying Wearing's protests is perhaps a feeling

that while the debased, and collectivised products of popular culture are fair game for theft or appropriation, fine art, however magpie in nature it may be, is still the unique work of individuals and should be respected as such.

However, perhaps the key issue here is less who can legitimately claim authorship, than who can wield the most power and money. In 1999 Hirst again threatened legal action when the British Airways subsidiary Go used coloured spots in an advertisement. Coloured spots are not an entirely novel idea, and Hirst's spot paintings are produced by assistants, but he nonetheless claimed ownership of the *concept* of spot paintings. The legal case was good publicity for Hirst; every UK paper reported the case, and in May 2007 at Sotheby's New York, a spot painting sold for \$1.5 million. Less legitimate, either conceptually or ethically, was Hirst's alleged bullying of a teenage graffiti artist called Cartrain who had produced a satirical collage portrait of Hirst including an image of 'For the Love of God'. When the collages were advertised by an online art shop Hirst made a complaint to the Design and Artists Copyright Society and the pictures were withdrawn from sale (Brooker 2009). Hirst has himself been accused a number of times of plagiarism and copyright infringement. In 2000 he agreed to pay 'an undisclosed sum' to avoid threats of legal action from the designer and manufacturer of a toy anatomy model, which Hirst had virtually reproduced (albeit in the form of a 20-foot bronze statue) for his work 'Hymn' (1999). Not least, no doubt, because 'Hymn' was the first of Hirst's works to sell (to Charles Saatchi) for one million pounds, the designer Norman Emms confessed to being disappointed with the size of the 'goodwill payment' (Dyer 2000) he had received. Humbrol Limited, the maker of the Young Scientist Anatomy Set, settled for restrictions on future reproductions and contributions by Hirst to two children's charities in lieu of royalties.¹¹

All this to and fro perhaps points to the increasingly litigious nature of society, but it suggests something too about the increasingly blurred boundaries between art and advertising, and culture and commerce. In the 1950s and '60s the distinctions between fine art and marketing were sufficiently apparent for Pop Art to represent a radical gesture. But in a postmodern era of late capitalism has promotion become the dominant mode of all types of cultural production? In 1980 the British cultural theorist Raymond Williams observed that:

The structural similarity between much advertising and much modern art is not simply copying by the advertisers. It is the result of comparable responses to the contemporary human condition, and the only distinction that matters is

¹¹ Hirst was also accused by John LeKay, an old friend and colleague of stealing ideas for art works, most notably jewel-encrusted skulls, which LeKay claimed he had been making since 1993 (Alberge 2010). Currently Hirst is being sued by Canadian artist and designer Colleen Wolstenholme for allegedly plagiarizing her pill charm bracelets, which she has been making and selling since 1996. Hirst started selling similar bracelets, at ten times the price of Wolstenholme's, on his online 'Other Criteria' shop in 2004. (Neuendorf 2016)

between the clarification achieved by some art and the displacement normal in bad art and most advertising. The skilled magicians, the masters of the masses, must be seen as ultimately involved in the general weakness which they not only exploit but are exploited by. If the meanings and values generally operative in the society give no answers to, no means of negotiating, problems of death, loneliness, frustration, the need for identity and respect, then the magical system must come, mixing its charms and expedients with reality in easily available forms, and binding the weakness to the condition which has created it. Advertising is then no longer merely a way of selling goods, it is a true part of the culture of a confused society.

References

- Alberge, D. (2010), 'Damien Hirst faces eight new claims of plagiarism', *The Guardian*, 2 September.
- Brooker, C. (2009), 'What links Lord Mandelson, Damien Hirst and the music industry?', *The Guardian*, 14 September.
- Dorment, R. (2007), 'For the love of art and money', *The Telegraph*, 1 June.
- Dyer, C. (2000), 'Hirst pays up for Hymn that wasn't his', *The Guardian*, 19 May.
- Ford, S. & Davies, A. (1998), 'Art Capital', *Art Monthly*, 213, February, 1-3.
- Glaister, D. (1999), 'Saatchi agency "stole my idea"', *The Guardian*, 2 March.
- Glancey, J. (1995), 'Is Advertising Art?', *Independent*, 25 July.
- Hatton, R. & Walker, J. A. (2000), *Supercollector: a critique of Charles Saatchi*, London: Ellipsis
- Luke, B. (2013) 'Frozen in time', *The Art Newspaper*, 248, July/August, 40-41.
- Maloney, M. (1997), 'Everyone a Winner! Selected British Art From The Saatchi Collection 1987-97', in *Sensation: Young British Artists from the Saatchi Collection*, 26-34, London: Royal Academy of Arts.
- McQuarrie, E. F. & Mick, D. G. (1996), 'Figures of Rhetoric in Advertising Language', *Journal of Consumer Research*, 22, March: 424-438.
- Neuendorf, H., (2016), 'Damien Hirst Sued Over Jewelry Line Plagiarism', *artnet.com*, 15 June (accessed from <https://news.artnet.com/market/damien-hirst-lawsuit-jewelry-518900>).
- Searle, A. (1994), 'Gilding the lolly: artists in advertising: Damien Hirst isn't the first artist to turn his hand to advertising. Adrian Searle surveys the art world's incestuous relationship with commerce', *Independent*, 11 September
- Sensation: Young British Artists from the Saatchi Collection*, London: Royal Academy of Arts.
- Stallabrass, J. (1999), *High Art Lite: British Art in the 1990s*, London: Verso.

Thompson, D. (2008), *The \$12 Million Stuffed Shark: The Curious Economics of Contemporary Art*, London: Arum.

Williams, R. (2005), 'Advertising: The Magic System', in *Culture and Materialism: Selected Essays*, 170-195, London: Verso.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) forma parte de la cotidianidad de un sin número de seres humanos, donde muchos de ellos son conocidos como “nativos digitales”: grupo de personas a quienes la tecnología le es inherente.

Por otro lado, un segundo grupo considerable de personas son clasificados de “inmigrantes digitales”: hombres y mujeres que han vivido un proceso de transición cultural tecnológico.

Un docente podría utilizar las aplicaciones de las cuales dispone en un ordenador en el colegio y que carezca claramente de una intención pedagógica.

Jackson Bentes
Leonardo Humberto Ortiz Bravo
Fabiola Alexandra Cuadra Hernández

Las TIC en la integración curricular transversal del quehacer educativo

The ICTs in the transversal curricular integration of the educational practice

JACKSON BENTES *

LEONARDO HUMBERTO ORTIZ BRAVO **

FABIOLA ALEXANDRA CUADRA HERNÁNDEZ ***

Resumen

La investigación se realizó en dos colegios subvencionados de Chile, entre marzo y julio de 2016, participando educadores de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia e Inglés de Séptimo Básico y Segundo Medio. Su propósito fue el análisis de competencias TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) docentes y su correcta integración curricular transversal, considerando: el diagnóstico de competencias TIC, la descripción de criterios para el diseño de actividades y el acompañamiento docente. El parámetro de medición considerado fue la integración de TIC al currículum. El estudio encontró su justificación por su importante valor teórico y práctico, su relevancia social y en base a los beneficios netos que genera. El Panel de Competencias TIC, promovido por el Ministerio de Educación a través de ENLACES, respalda el presente trabajo de investigación. El procesamiento de la información recolectada reveló las necesidades de perfeccionamiento del personal docente: moderado nivel de competencias tecnológicas, ausencia de criterios comunes al diseñar actividades en aula con TIC y un escaso acompañamiento.

Palabras claves: Competencia. Integración curricular de TIC. Acompañamiento docente. Didáctica.

Abstract

* Doctorado en Educación, Arte e História de la Cultura pela Mackenzie-SP, estágio Pós-Doutoral pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Docente en Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. Email: jackson.bentes@lasalle.org.br

** Magíster en Informática Educativa, Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago, Chile. Magíster en Currículum y Desarrollo de Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello, Chile. Email: hnoleonardo.ortiz@lasalle.cl

*** Magíster en Currículum y Evaluación de Proyectos, Universidad Andrés Bello, Chile. Email: fabita0302@gmail.com

This research was carried out in two subsidised schools in Chile, between March and July, 2016; teachers of 7th and 10th grade who teach Spanish, Mathematics, Science, History and English participated in this study. Its purpose was the analysis of teachers' competence in ICTs (Information and Communication technologies) and its correct incorporation in cross curricular subjects considering: the diagnostic in the ICTs competences, the description and the criterion in order to design activities and pedagogical support. The parameter of measuring that was considered is related to the incorporation of ICTs into the curriculum. This study could show its justification because of its practical and theoretical basis, its social relevance based on the benefits that ICTs incorporation produces. The panel of competence of ICTs, which the Ministry of Education promotes through ENLACES supports this research. The process of the information that was gathered revealed the need that teachers must improve the use of ICTs into the classroom: Intermediate level of technological competence, lack of common criterion when teachers have to design activities using ICTs into the classroom and an insufficient pedagogical support.

Keywords: Competence. Curricular incorporation of ICTs. Pedagogical Support. Didactic (General teaching methodology).

Introducción

La incorporación de las TIC a la educación ha dado lugar a nuevos desafíos, no sólo para las formas de producción, representación, difusión y acceso al conocimiento, sino también a la creación de nuevos ambientes de aprendizaje. Así, el presente estudio mostrará cómo ellas deberían ser incorporadas en las actividades de enseñanza aprendizaje.

Para lograr una buena integración curricular de las TIC, se debe pensar en soluciones pedagógicas y no tecnológicas; y de acuerdo a lo señalado por Cabero, las tecnologías deberán ayudar a resolver problemáticas educativas, creando un ambiente diferente y propicio para el aprendizaje: *"Al pensar en las TIC nos damos cuenta que los problemas actuales en educación no son tecnológicos, sino más bien en entender qué hacer con ellas, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo"*. (Cf. Cabero 2007)

Es importante destacar que el objetivo de la presente investigación trata de apoyar las prácticas pedagógicas y como las TIC auxilian de manera efectiva en el desarrollo de la enseñanza, pues es objetivo ofrecer a los estudiantes un aprendizaje que busca en la comunicación digital éxitos a través de clases interactivas y con las cuales se pueda para compartir, reflexionar, envolver y promover el desafío del conocimiento. Se defiende que las TIC añaden al proceso pedagógico ventajas en el contexto del proceso comunicativo escolar. Lo que se propone con este discurso, es una discusión hacia al educador contemporáneo que debe mantener su mirada en una pedagogía que incluya el conocimiento a la experiencia. Y ahora,

cabe al docente utilizar y comprender que las tecnologías deben promover un aprendizaje efectivo y provechoso.

Nuestro siglo no está pasivo a los hechos tecnológicos y tampoco la escuela, pues los medios digitales y los aparatos tecnológicos invadieron a este ambiente y promueven en nuestros estudiantes cambios significativos, ya que los llevan a todos los lados. Y si estamos en un tiempo de innovaciones, el profesor tiene que buscar medios y estrategias para utilizar en sus clases todos los recursos posibles, ya que los estudiantes viven en un tiempo dinámico, simultáneo y virtual.

De esa manera, es imprescindible la participación activa de los profesores e instituciones escolares en la búsqueda de un desarrollo hacia la cultura digital y sus implicaciones, pues se concibe que la educación es global, responsable, interactiva y promueve grandes cambios.

El problema de investigación

Desde hace algunas décadas, el sistema educacional chileno ha invertido tiempo y elevados recursos económicos en modernizar la infraestructura tecnológica de las escuelas, colegios y universidades del país; incorporando a las TIC como un instrumento al servicio de la educación de los estudiantes. Así surgió ENLACES, como un proyecto piloto, cuya intención era contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación a través de las herramientas informáticas educativas y el desarrollo de una cultura digital.

En el transcurso de los años, la presencia de las tecnologías novedosas en las escuelas dio paso a su “integración curricular” debido a que el mero hecho de poseer modernos laboratorios computacionales o un equipamiento multimedia de última generación en una sala de clase, con conexión a la Red Global, no era suficiente; se hacía necesario saber qué hacer con esos recursos.

El Ministerio de Educación del país, en sintonía con ENLACES, creyó oportuno elaborar un panel de competencias TIC para docentes, ratificando la necesidad de utilizarlo adecuadamente en la sala de clase.

En virtud de lo señalado, y relacionado con el contexto actual, el estudio pretendió describir las variables que influyen en una adecuada integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia e Inglés de dos instituciones educativas del país: el Colegio Instituto La Salle – La Florita, ubicado en la Comuna de la Florida, Santiago de Chile – Región Metropolitana; y el Liceo Nobelius, ubicado en la Ciudad de Punta Arenas –Región de Magallanes.

Preguntas, objetivos e hipótesis

Pregunta principal

- ¿Cuáles son los factores que inciden en el correcto uso de las TIC, al momento de integrarlas transversalmente al curriculum?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es el grado de competencias TIC presente en los docentes de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia e Inglés, en comparación con parámetros deseados por el Ministerio de Educación en Chile?
- ¿Qué criterios transversales utilizan dichos docentes para diseñar actividades de aprendizaje en un entorno mejorado por las tecnologías?
- ¿Cuáles son las estructuras de acompañamiento pedagógico implementadas en los colegios?
- ¿Qué propuestas pedagógicas favorecerían una correcta integración curricular de las TIC en cada una de las asignaturas analizadas?

Objetivo general

- Elaborar propuestas pedagógicas para la correcta integración de las TIC, con características transversales, en los sectores de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia e Inglés en Séptimo Básico y Segundo Medio.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de competencia TIC en los profesores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Historia e Inglés en los cursos de Séptimos Años Básicos y Segundos Años Medios.
- Describir los criterios transversales que se utilizan para diseñar actividades de aprendizaje en un entorno mejorado por las tecnologías.
- Evaluar las estructuras que sustentan el acompañamiento de los docentes al momento de integrar curricularmente las TIC.
- Diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan la correcta integración transversal de TIC en los sectores de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia e Inglés en Séptimo Básico y Segundo Medio.

Hipótesis presentado

El mayor manejo de competencias TIC por parte de los docentes, está relacionado significativamente con la mayor integración curricular de las TIC, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fundamentos teóricos

La sociedad del conocimiento

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) forma parte de la cotidianidad de un sin número de seres humanos, donde muchos de ellos son conocidos como "nativos digitales": grupo de personas a quienes la tecnología le es inherente.

Por otro lado, un segundo grupo considerable de personas son clasificados

de “inmigrantes digitales”: hombres y mujeres que han vivido un proceso de transición cultural tecnológico.

Un docente podría utilizar las aplicaciones de las cuales dispone en un ordenador en el colegio y que carezca claramente de una intención pedagógica.

Las TIC en la educación

Uno de los principales desafíos del Ministerio de Educación en la década de los 90 fue la alfabetización digital frente a una cultura tecnológica que avanza rápidamente en un mundo cada vez más globalizado. Hoy, el desafío se centra en la integración curricular efectiva de las TIC y la apropiación de ella por parte de alumnos y docentes: *“Los desafíos actuales exigen que los docentes integren las TIC en sus labores cotidianas, tanto por el valor propio que ellas tienen en el desarrollo del conocimiento, la sociedad, el trabajo y todas las dimensiones de la vida personal y ciudadana, como también por la importancia de favorecer la ampliación de las capacidades de todos los seres humanos (docentes y estudiantes, en el caso de la escuela)”*. (Competencias y Estándares TIC para la profesión docente. 2011. p 36)

Integración Curricular de las TIC: ¿Cómo estar seguros?

Para Sánchez (2012): *“Integración curricular de TIC es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular”*.

Esto quiere decir que una adecuada Inclusión Curricular de las TIC (ICT) se produce cuando el docente elige, dentro de un amplio abanico de posibilidades, el recurso tecnológico pertinente para estimular el aprender de un contenido específico en sus alumnos y ellos, a su vez, son capaces de identificar las mejores alternativas de aprendizaje que ese recurso tecnológico les ofrece y sacarles partido a esas alternativas.

Niveles para la Integración Curricular de las TIC

Sánchez (2012) distingue tres niveles para llegar a la integración de las TIC: el apresto, el uso y la integración.

El apresto de las TIC, dice, *“es dar los primeros pasos en su conocimiento y uso, tal vez realizar algunas aplicaciones, el centro está en vencer el miedo y descubrir las potencialidades de las TIC”*. (Sánchez 2012).

El uso de las TIC implica *“conocerlas y usarlas para diversas tareas, pero sin un propósito curricular claro. Las tecnologías se usan, pero el propósito para qué se usan no está claro, no penetran la construcción del aprender, más bien cumplen un papel periférico en el aprendizaje y la cognición”*.

(Sánchez 2012)

Finalmente, la integración curricular de las TIC en *sí misma* “*embeber las prácticas tecnológicas en el currículum para un fin educativo específico, con un propósito explícito en el aprender. Es aprender (X) con el apoyo de la tecnología (Y)*”. (Sánchez 2012)

La transversalidad de las TIC

El contexto social de un país en crecimiento y desarrollo tecnológico es un factor fundamental ligado a la educación, debido a que le brinda a la distintos modelos y recursos. A través de las TIC no sólo se educa de una forma contextualizada según la realidad nacional, sino que también se trabaja en los estudiantes la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico.

Con respecto a las reformas curriculares que se pueden llevar a cabo para la inserción de las TIC, Inciarte Rodríguez menciona la necesidad de: “*Aplicar un enfoque curricular interdisciplinario, de modo que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, aplicadas a la educación, aprovechen los aportes de cada disciplina para adquirir una perspectiva global y equilibrada, permitiendo conjugar los aportes de cada una de ellas para analizar, interpretar y resolver problemas en cada área*”.

Apoyando este principio, al insertar las TIC en el proceso educativo del estudiante, “*se parte del principio de interactividad. Es decir, el educando adquiere o elabora, por sí mismo, sus conocimientos*” (Inciarte Rodríguez, M. 2004).

Es bajo este paradigma que se sustenta el éxito de la inserción de las TIC como instrumento transversal en la educación, puesto que desarrolla competencias claves en los alumnos, las cuales hacen posible que su participación futura en la sociedad moderna pueda ser activa y productiva.

Competencias TIC en docentes y Jefes de UTP

El Ministerio de Educación de Chile, en su documento “*Estudio sobre buenas prácticas pedagógicas con uso de TIC al interior del aula - informe final*”, afirma que para entender el concepto de competencias TIC, es bueno comenzar diciendo que ellas “*recogen la inquietud de determinar el perfil del profesor que necesita nuestra sociedad para fomentar cierta clase de educación respecto del uso de las TIC y la incorporación y participación en la Sociedad del Conocimiento*” (C5. 2008)

Una definición más clara otorgada por el mismo documento, dice que “*las competencias que debe tener un profesor en su práctica y desempeño profesional para mantenerse integrado en la Sociedad del Conocimiento y facilitar que sus estudiantes lo hagan, deben apropiarse de un **saber hacer** con las tecnologías de la información y la comunicación **para acompañar procesos pedagógicos, relacionales y comunicacionales como de gestión y de desarrollo personal y social***”. (C5. 2008)

Por otro lado, también se señala que la definición de competencias TIC en la profesión docente “*es un concepto complejo, pero en el mundo profesional ha llegado a ser sinónimo de: idoneidad, capacidad, habilidad, maestría*”

o excelencia... La competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos". (C5. 2008. p. 44)

Marco metodológico

Paradigma de investigación

La presente investigación está enfocada en un modelo mixto.

También cabe aclarar que el estudio se denomina a sí mismo de carácter descriptivo; ya que intenta explicar cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno. Por otro lado, se designa igualmente de carácter correlacional, porque pretende responder a variables dependientes e independientes.

Diseño de investigación

El tipo de diseño considerado en la presente investigación será "no experimental", debido a que no existirán manipulaciones deliberadas para cada una de las variables.

Tanto las variables dependiente e independiente serán sometidas a consultas a través de la aplicación de encuestas específicas para profesores y docentes, con el fin de observar el grado de competencias TIC de cada uno.

Conjuntamente con lo anterior, los docentes, diseñarán una plantilla de planificación de clase, con el fin de analizar la forma de incorporación de Tecnologías en una actividad escolar.

Tipo de estudio

El estudio corresponde al tipo descriptivo "transeccional correlacional".

Los datos se obtendrán a partir de la aplicación de tres instrumentos: dos encuestas y una planificación. Una vez concluida esta etapa, se describirá la relación entre las variables, identificando la relación existente entre desarrollo de competencias TIC y su integración curricular transversal.

Universo, población y muestra

El personal que integra la comunidad educativa del Colegio Instituto La Salle - La Florida de Santiago, y que trabaja para 1108 alumnos, está conformado por un total de 88 personas. Por otro lado, el personal que integra la comunidad educativa del Liceo Nobelius de Punta Arenas, y que trabaja para un total de 350 alumnos, está formado por un total de 50 personas.

Se considerará como "Población" del "Universo" a aquellos docentes que trabajen directamente con los alumnos de Séptimo Año Básico y Segundo Año Medio y con el fin de acotar aún más el foco de análisis de la investigación, se considerará como "Muestra" de la "Población" a todos

aquellos docentes que realizan actividades en las asignaturas de: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia e Inglés, de Séptimo Año Básico y Segundo Año Medio. Un total de 20 profesores:

- 10 personas del Colegio Instituto La Salle - La Florida, Santiago.
- 10 personas del Liceo Nobeliuss, Punta Arenas.

También a todos aquellos Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica que son responsables de liderar y acompañar a dichos docentes:

- 1 persona del Colegio Instituto La Salle - La Florida, Santiago.
- 2 personas del Liceo Nobeliuss, Punta Arenas.

Variables posibles

Variable dependiente: Integración curricular de las TIC en los docentes de Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias e Inglés, en Séptimo Años Básico y Segundo Año Medio.

Variable independiente: Competencias TIC en los docentes de Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias e Inglés, en Séptimo Años Básico y Segundo Año Medio.

Validación de los instrumentos

Cada uno de los instrumentos de recolección de datos (las dos encuestas y las plantillas de planificación de clase y análisis de la misma), fueron diseñadas por Leonardo H. Ortiz Bravo, Magíster en Informática Educativa y miembro del equipo de investigación. Posteriormente, fueron socializadas, discutidas y corregidas por el resto de los integrantes del equipo. Posteriormente se procedió a validarlas por tres expertos ajenos al estudio, todos post graduados en educación.

Análisis de datos

Análisis cuantitativo

Para el procesamiento de la información recopilada, que fue a través de encuestas aplicadas a los profesores de aula y jefes de UTP de cada institución, se utilizó un software sugerido en un documento de Sampieri (2010) llamado: SPSS. Mediante él, se obtuvo el análisis estadístico para detectar la presencia o ausencia de competencias docentes y su relación con la integración curricular de TIC.

Análisis cualitativo

Se consideró pertinente solicitar a los docentes la elaboración de una planificación de clase, a través del llenado de una "plantilla tipo", dándoles la libertad de escoger: la unidad de aprendizaje, el curso, el número de horas, los contenidos, la metodología de trabajo y los recursos tecnológicos a considerar.

Las planificaciones de clase, en sí mismas, son una valiosa fuente de información para determinar en qué medida los profesores incorporaron las TIC al currículum, porque en ellas deben especificar los recursos que utilizarán para desempeñar sus actividades en el aula. Prácticamente es analizar el “cómo” o “mediante qué recurso y estrategia” el profesor desarrollará la actividad que ha planificado.

Para hacer el análisis se utilizó la información contenida en el Marco Teórico, sobre todo el **Mapa de Competencias TIC para docentes**, que promueve el Ministerio de Educación del país en su versión actualizada.

Resultados

1. En cuanto a los resultados del diagnóstico del nivel de competencias TIC en los profesores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Historia e Inglés en los cursos de Séptimos y Segundos Años Medios de cada colegio, se concluye que las competencias más descendidas en los docentes corresponden a las dimensiones:

1. Pedagógica.
2. Social, ética y legal.
3. Desarrollo y responsabilidad profesional.

a) **La dimensión pedagógica**, los docentes afirmaron identificar los factores que podrían favorecer o dificultar la integración curricular de las TIC en sus estudiantes. No obstante, el análisis de todos los datos correspondientes a la misma dimensión, mostró un alto grado de dispersión, revelando un bajo dominio de aspectos pedagógicos que inciden en el correcto uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, se puede señalar que la falta de uso de recursos tecnológicos en el aula no está determinada por el tipo de actividad un objetivo que se quiera llevar a cabo, sino por la disposición que tienen los docentes frente al uso de las TIC. Esto se puede inferir debido a que la dimensión técnica y de gestión, que implican el uso de diversos recursos como apoyo a la labor docente, fue muy bien evaluada por los docentes de cada establecimiento.

Desde la perspectiva cualitativa, las planificaciones diseñadas por los profesores revelaron que casi la totalidad de los docentes (13 de ellos) consideró algún recurso tecnológico en el diseño de su planificación. Por otro lado, a excepción de 3 planificaciones, mostraron la ausencia de una metodología de trabajo apropiada al momento de implementar dichos recursos.

Afirmaciones como las siguientes:

- *Los alumnos, de acuerdo a la “película de ciencia ficción vista la clases pasada”, forman grupos de 10 integrantes para escribir una pregunta relacionada con la ciencia ficción del tipo ¿Puede la inteligencia artificial lograr la autonomía humana?*
- *Luego se subdividen en subgrupos de 5 integrantes y unos defienden y otros atacan la postura anterior. Ya distribuido los roles y explicada*

la fundamentación del debate, "los alumnos comienzan su trabajo de investigación en los pc".

No reflejan adecuadamente una integración curricular de las TIC, de acuerdo a lo que se entiende por "buenas prácticas pedagógicas sobre el uso curricular de las tecnologías", debido a que no especifica cómo será abordado cada recurso o qué metodología de trabajo se empleará. Mucho menos si alguna de ellas ha sido pensada desde lo que el docente debe hacer y no el alumno.

En otras palabras, no es suficiente la aparición de algún recurso tecnológico como una posibilidad entre tantas (que bien podría estar o no) para decir que hay ICT; no es suficiente mencionar la presencia de un recurso, cuya intencionalidad puede ser bien entendida por algunos y no por otros. La metodología de trabajo debe estar presente de manera explícita para evitar errores de interpretación o procedimiento.

La siguiente afirmación ayudarán a entender una correcta forma de redacción:

- *Se propone como actividad inicial la muestra de cartas Mitos y Leyendas "a través de una presentación ppt, con el fin de indagar el conocimiento previo de los estudiantes" sobre el tema de la clase.*

*Como se puede apreciar, aquí los docentes diseñaron actividades donde los alumnos realizarán tal o cual actividad **mediante el uso de** (o a través de) tal o cual **recurso** (tecnológico), para lograr tal o cual **meta** (propósito).*

b) La dimensión social, ética y legal, las respuestas generadas por los docentes muestran un alto grado de dispersión.

Los docentes declararon no promover la participación y el aprendizaje colaborativo en red y sólo el 15% de los docentes fomenta el trabajo colaborativo. Por otro lado, ante la pregunta que hace referencia al cuidado y prevención de la salud de los estudiantes al momento de trabajar en entornos digitalizados, el 70% de los docentes señaló no considerar elementos de prevención para el cuidado de la salud.

Se observó una tendencia negativa en esta dimensión, puesto que las respuestas de los docentes se inclinan hacia la no promoción de conductas respetuosas frente al trabajo con el uso de las TIC y prevención de ciertos trastornos de la salud física y mental de los alumnos.

c) La dimensión desarrollo y responsabilidad profesional, los docentes declararon no participar de actividades de formación sobre el uso de recursos TIC con fines pedagógicos.

Aunque los resultados de las desviaciones estándar en esta dimensión mostraron una tendencia heterogénea, el 50% de los docentes señaló no participar en actividades de perfeccionamiento y formación sobre el uso e

integración curricular de las TIC. Esto queda comprobado al percibir que sólo el 50% de los docentes no participa en actividades de formación continua sobre el uso e integración curricular de las TIC v/s el 15% que sí afirma participar.

2. En cuanto a los resultados del diagnóstico del nivel de competencia TIC en los jefes de UTP que lideran y acompañan el quehacer educativo de los docentes en cada colegio, se detectó que, en general, los encargados del área técnico pedagógica manejan bien las competencias que apuntan hacia la dimensión pedagógica y dimensión técnica. Los profesionales de ambos establecimientos se declaran preocupados por integrar en la comunidad educativa el uso de las tecnologías en diferentes ámbitos del quehacer pedagógico. Sin embargo, se apreció algunas debilidades en las dimensiones:

1. Gestión.
2. Social, ética y legal.

a) La dimensión gestión, se observó falencias en la participación de los jefes de UTP en la incorporación del componente TIC en el PEI y Plan Estratégico. Al hacer un análisis profundo, se detectó que cada jefe técnico coincidían en no coordinar acciones para diagnosticar el uso de las TIC en la institución y ver la forma de integrarlas al PEI o plan estratégico. A su vez, ninguno de ellos manifestó participar junto al equipo directivo en el diseño del proceso de integración transversal de las TIC en el Plan Estratégico.

b) La dimensión social, ética y legal, se observó descendido el seguimiento y monitoreo de acciones que aseguren el cuidado de la salud de toda la comunidad en entornos digitalizados. Los datos obtenidos revelaron que los tres jefes de UTP no promueven y monitorean ninguna acción de prevención frente al uso de las TIC.

3. En referencia a los criterios transversales que utilizan los docentes para diseñar actividades de aprendizaje en un entorno mejorado por las tecnologías, existió una ausencia de modelos pedagógicos interdisciplinarios que incorporara el uso de TIC, ninguna de las planificaciones diseñadas por los docentes reveló metodologías de trabajo común entre profesionales de un mismo colegio. De igual manera, ninguna planificación mostró recursos tecnológicos en línea que fuera aplicado en más de un sector de aprendizaje, como el resultado de una socialización de buenas prácticas educativas.

Igualmente, la encuesta realizada a los jefes de UTP, reveló la ausencia en cuanto al monitoreo de la integración transversal de TIC.

Conclusiones

En cuanto a la propuesta de diseño pedagógico ofrecida en la presente

investigación, se concluye que:

“Por más novedosa, moderna o actualizada que sea una propuesta de perfeccionamiento de diseño pedagógico, que pretenda favorecer la integración curricular interdisciplinaria de las TIC no podrá ser efectiva a nivel interdisciplinario y/o perdurar en el tiempo si no existen ‘políticas claras’ a nivel de colegio”.

La propuesta consideró distintas etapas de evaluación y acompañamiento docente a cargo de los especialistas y jefe de UTP. Este último deberá supervisar, acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de los nuevos insumos.

Cada una de las actividades presentadas fueron pensadas con un carácter práctico cotidiano, con el fin de facilitar su constante utilización a lo largo del año en el quehacer profesional y personal.

Finalmente, en relación a la hipótesis planteada: “El mayor manejo de competencias TIC por parte de los docentes, está relacionado significativamente con la mayor integración curricular de las TIC, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje”, se concluye que no existe relación entre el mayor manejo de competencias TIC por parte de los docentes y la integración curricular de dichas tecnologías.

Si bien es cierto que los docentes afirmaron en sus respuestas que consideran el uso de las tecnologías en su quehacer profesional y los resultados de las encuestas muestran que ellos tienen algunas competencias TIC bastante desarrolladas como para integrarlas en sus planificaciones. Al observar los registros de estas, sólo se aprecia que el 15% de los docentes (tres profesores) son capaces de integrarlas eficientemente al currículum.

Referencias

Cabero, Roberto. Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo. Fundación Santillana. [Base de datos] Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>

C5, Universidad de Chile. Estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas con Uso de TICs al Interior del Aula - Informe Final. 10 de octubre de 2008. Disponible en: http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1227810579informe_buenas_practicas_Final.pdf

Estándares de competencias Tic para docentes. Documento de la UNESCO. 8 de enero de 2008. [Consulta] Disponible en: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Sánchez, J. Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. [Consulta] Disponible en: http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf

Ministerio de Educación. Estándares y competencias TIC para la profesión docente / Jefes de Unidad Técnico pedagógica. Marzo de 2011. [Consulta] Disponible en: <http://www.enlaces.cl/libros/docentes/files/docente.pdf>

O entendimento do termo “educação integral”, por sua polissemia, depende do sujeito que o utiliza. Professores, pais e/ou responsáveis, diretores escolares, gestores públicos educacionais, integrantes de organizações da sociedade civil e alunos são alguns dos atores que discursam sobre educação integral de tempo integral. Desvelar as concepções presentes nessas falas se faz necessário à medida que, a partir delas, é que as ações no contexto da prática tomam forma, são influenciadas por diversos fatores e influenciam a maneira como a educação integral será exercida em seus lócus de atuação.

**Jorge Nassim Vieira Najjar
Waldeck Carneiro da Silva
Karine Vichiett Morgan**

Educação integral em São João de Meriti: conceitos em desalinho

Comprehensive education in São João de Meriti: unbalanced concepts

JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR *
WALDECK CARNEIRO DA SILVA **
KARINE VICHIETT MORGAN ***

Resumo

A Educação Integral em tempo integral é tema atualmente corrente tanto na academia quanto na sociedade civil. Isso se deve, em grande medida, à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta para o progressivo aumento da carga horária diária nas escolas públicas do país. O tema ganhou maior relevância após o ano de 2007, quando do lançamento do Programa Mais Educação, cujo objetivo, em última instância, é melhorar a qualidade da educação pública oferecida. Partindo da ideia de que o conceito de educação em tempo integral está em disputa, buscamos descortinar os conceitos aos quais se referem profissionais da rede municipal do município de São João de Meriti. A análise dos conteúdos das falas dos atores envolvidos na política municipal de educação em tempo integral nos permitiu extrair os elementos que compõem seus imaginários sobre o tema.

Palavras chave: Política Pública. Programa Mais Educação. Educação Integral.

Abstract

Full-time Comprehensive Education is a current theme both in academia and civil society. This is largely due to the adoption of the Law of Guidelines and Bases of National Education, which indicates progressive increase of the

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal Fluminense, RJ, Diretor da Seção Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE-RJ, membro da Coordenação Colegiada do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Email: jorgenajjar@gmail.com

** Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris (França). Professor da Universidade Federal Fluminense, RJ. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/CNPq). Email: waldeckcarneiro@hotmail.com

*** Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF, RJ. Professora da Educação Básica Pública, Supervisora Educacional e membro do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro, representante da ANPAE/RJ e Bolsista CAPES. Email: morgan.uff@gmail.com

length of the school day in public schools nationwide. The theme became more relevant after 2007 when Mais Educação Program, whose objective is to improve the quality of the education offered throughout the nation's public school systems, was launched. Based on the idea that Full-time Comprehensive Education is a polysemic concept, we search to uncover the concepts referred by the professionals of education from São João de Meriti. The analysis of the content of the speeches from those involved in the municipal politics of Full-time Education allowed us to extract the elements that made up their minds about the theme.

Keywords: Public Policy. Mais Educação Program. Full-time Education.

A tentativa de implantação da Educação Integral em horário integral no Brasil data de longe. Em vários movimentos ao longo da história da educação brasileira (Integralismo, Anarquismo, Escola Nova, entre outros, guardadas as suas diferenças ideológicas) o assunto é tratado como indispensável para a melhoria da qualidade da educação. Algumas experiências foram implantadas¹, mas receberam inúmeras críticas, dentre as quais se destacam o alto custo das instalações físicas e a criação de uma rede paralela à rede pública de ensino.

Apesar das críticas, a ideia de implementação de uma escola de horário integral marcada pela perspectiva de uma educação integral não foi abandonada, tendo diversos autores mantido estudos sobre a temática. Cavaliere (2012), Paro (2009), Coelho (2009), Menezes (2012), Moll (2012), dentre outros, são unânimes quanto à urgente necessidade da criação de uma escola que, em última instância, eleve a qualidade da educação proposta para as camadas populares e torne a escola um local onde as crianças e os jovens queiram estar, onde haja aprendizagem diversificada, onde se valorizem diferentes saberes. Para tanto, é preciso

[...] pensar em uma educação integral mais contemporânea, com cheiro de século XXI, que articule diversos espaços possíveis para efetuar a aprendizagem.

Quando a gente fala da educação integral para essas crianças e jovens, pensamos numa organização de tempos e espaços diferentes, na expansão do potencial criativo que essas crianças e jovens têm. Educação integral não significa reproduzir a educação tradicional que nós temos hoje, mas produzir algo diferente, inovador, no sentido de dialogar com a cidade. (LACERDA, 2012)²

¹ Dentre as experiências de maior destaque, estão os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e a Escola Parque.

² Em entrevista concedida ao Epoch Times. Disponível em <http://www.epochtimes.com.br/especialista-novo-conceito-educacao-integral-brasil/UvkcldXvs>. Acesso em 23/01/2014.

A reorganização de tempos e de espaços consiste em um ponto crucial no desenvolvimento de uma instituição escolar que tenha como norte a integralidade do ser humano, tendo em vista a negação histórica do direito a uma educação de qualidade que forneça ao indivíduo ferramentas capazes de modificar o lugar que ocupa na sociedade e de intervir conscientemente nos problemas apresentados por ela.

No Brasil, a educação das elites se diferenciou da educação popular ao longo de toda a sua história, em especial, no que tange ao tempo de escolarização e às atividades às quais as crianças e jovens têm acesso.

A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado a sua educação. Geralmente ele dispõe de um 'contraturno', com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, etc. (GADOTTI, 2009, p. 32)

Ganha força, portanto, a tese de que, para uma formação valorizada socialmente, como é a destinada às elites, é necessária uma maior quantidade de horas do que aquela apresentada como mínima pela legislação brasileira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a carga horária anual mínima é de oitocentas horas distribuídas em um mínimo de duzentos dias letivos, ou seja, quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar. Nessa perspectiva, a ampliação da carga horária da escola pública é parte fundamental para o acesso das camadas populares a uma educação de melhor qualidade, similar àquela descrita por Gadotti.

Recentemente, a pressão da sociedade em prol da melhoria da qualidade da educação obteve destaque no cenário educacional brasileiro e fomentou iniciativas que visavam cumprir as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, surge neste contexto, pretendendo, dentre outros objetivos, executar o que foi proposto no PNE (2001 – 2011). Composto por mais de 40 programas, o PDE visa, através de uma perspectiva sistêmica da educação, em última instância, elevar a qualidade da educação em todo o território nacional. (BRASIL, 2007e)

Dentre os 40 programas apresentados pelo PDE, o Programa Mais Educação (PME) tem por objetivo, explícito na portaria interministerial que o instituiu, “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2007b, s.p.) por meio da

[...] ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada

ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2013, p. 4)

Pode-se perceber que houve, no Brasil, um crescimento significativo no número de municípios, estados e escolas que apostaram na proposta do PME conforme demonstram os dados a seguir:

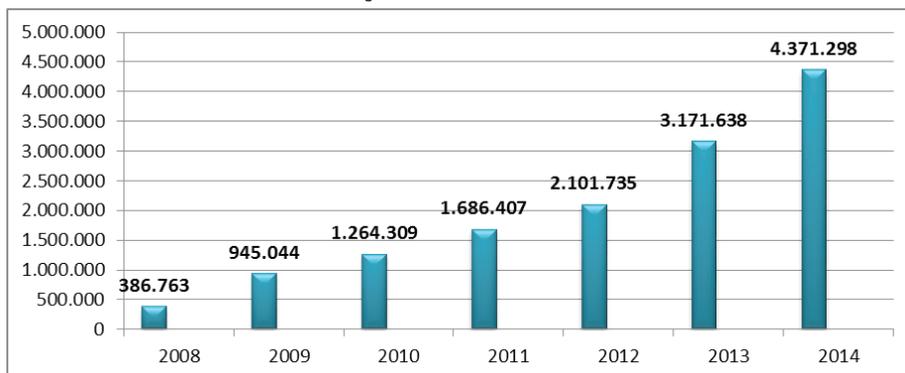
Tabela 1 – Evolução percentual de escolas participantes do PME – Brasil

Ano	Número total de escolas públicas	Número de escolas com PME	% de crescimento relativo ao ano anterior	% de crescimento acumulado	% de escolas em relação ao total de escolas
2008	164.623	1.380	-----	-----	0,8%
2009	161.783	5.002	262,46%	262,46%	3,0%
2010	158.650	9.995	99,82%	624,27%	6,3%
2011	156.164	14.995	50,02%	1086,59%	9,6%
2012	154.616	32.075	213,90%	2224,27%	20,7%
2013	151.871	49.410	54,04%	3480,43%	32,5%

Fonte: Construída pela autora com dados do INEP, 2008 - 2013.

No que tange às matrículas, no ano de 2008, quando entrou em funcionamento, o Programa reunia 386.763 matrículas. No ano de 2014, este número alcançou o patamar de 4.371.298 matrículas, um aumento percentual acumulado de pouco mais de 1000% no período e de 37,8% do ano de 2013 para o ano de 2014.

Gráfico 1 – Evolução de Matrículas no PME – Brasil



Fonte: INEP: 2010 – 2013.

Apesar do número de escolas apresentar um aumento percentual bastante considerável, o número de matrículas caminha a passos mais lentos, pois esse último se dá de acordo com variáveis como a capacidade de atendimento das unidades escolares e do gerenciamento na criação de parcerias com a comunidade e sociedade civil na cessão de espaços para a realização das atividades. Enquanto que, em de 2011, o número de escolas que aderiram ao PME obteve crescimento de 50,02%, o número percentual no que tange às matrículas cresceu 33,38%. Os anos de 2012 e de 2013 reafirmam a tendência apontada, com percentuais de crescimento de matrículas de 194,50% e 50,90%, respectivamente, frente a 213,90% e 54,04% de aumento no percentual de adesões das escolas. Atualmente, o Programa Mais Educação está presente em quase todos os estados brasileiros e chega a 87% dos cerca de 5.500 municípios.

Mesmo com a proposta de utilização dos espaços ociosos da cidade, o investimento é alto. No ano de 2008, era de pouco menos de R\$ 57 milhões e, em 2013, passou de R\$ 1,2 bilhão³, o que corresponde a um aumento de 2105,26%.

Embora a progressão no número de matrículas não tenha acompanhado o crescimento proporcional observado no número de escolas participantes, é possível inferir, em virtude dos altos investimentos feitos pelo Governo Federal e do esforço elencado na expansão do PME em estados e municípios, que o caminho para o cumprimento da legislação no que tange à Educação Integral está, de fato, aberto na agenda política do país.

Nessa perspectiva de célere crescimento numérico e percentual, o tema da educação integral se renova, ganhando lugar de destaque não apenas no cenário educacional brasileiro, mas também, tal como na época da construção dos CIEPs⁴, torna-se assunto discutido pela sociedade civil, movimentos sindicais, pais e por educadores.

A importância dispensada atualmente à educação integral em tempo integral pode ser percebida, inclusive, durante o pleito eleitoral ocorrido no ano de 2014, quando vários foram os candidatos que levantaram como bandeira de luta à continuidade e à ampliação da oferta de escolas de “dia inteiro” para a população.

O entendimento do termo “educação integral”, por sua polissemia, depende do sujeito que o utiliza. Professores, pais e/ou responsáveis, diretores escolares, gestores públicos educacionais, integrantes de organizações da sociedade civil e alunos são alguns dos atores que discursam sobre educação integral de tempo integral. Desvelar as concepções presentes nessas falas se faz necessário à medida que, a partir delas, é que as ações no contexto da prática tomam forma, são influenciadas por diversos fatores e influenciam a maneira como a educação integral será exercida em seus lócus de atuação.

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>

⁴ Os Centros Integrados de Educação Pública foram uma das mais importantes iniciativas de implantação da Educação Integral no Brasil. Para saber mais, ver Líia Faria (1991); Darcy Ribeiro (1986); Ana Maria Cavaliere (2002), dentre outros.

Em pesquisa realizada nos anos de 2013 e 2014 (MORGAN, 2015), tivemos a oportunidade de coletar as falas, através de entrevistas semiestruturadas e de questionários abertos, da Secretária Municipal de Educação e de Diretores e Professores Comunitários do Programa Mais Educação do município de São João de Meriti / RJ. Da análise realizada, surge este artigo cujo objetivo consiste em desvelar o conteúdo das falas desses atores no que tange ao conceito de educação integral, contrapondo as visões das escolas através de seus gestores e professores comunitários e da Secretária de Educação.

Verificou-se que o conceito de educação integral construído pelas gestoras das unidades escolares e professores comunitários daquele município se afasta, em muito, do exposto pela Secretária Municipal de Educação. Ao passo que os primeiros tendem para uma perspectiva teórica próxima à ideia de carência cultural e de uma visão claramente assistencialista da educação (NAJJAR; MORGAN, 2015), a segunda aponta para uma visão predominantemente gerencialista.

A falta de uma conceituação unívoca acerca do termo entre os profissionais em suas relações micropolíticas é semelhante ao que pode ser identificado na esfera macro.

O conceito de Educação Integral adotado pelo MEC não está claramente definido em seus documentos oficiais, fato este através do qual é possível identificar um processo de disputas em andamento em torno do significado de seu conceito. (MORGAN, 2015, p. 169)

Em virtude dessa arena de disputas travada na municipalidade, a fala dos entrevistados revela uma multiplicidade de conceitos construídos através não apenas do PME, mas de toda uma história de vida profissional e pessoal.

Nesse sentido, nas entrevistas das Diretoras e Professoras Comunitárias, não lhes foi perguntado sobre o conceito sobre o qual apoiavam suas práticas. Apreendemos seus conceitos através da análise do conteúdo de seus discursos.

Iniciamos sobre o conceito de Educação Integral utilizado pelo governo, através das falas da Interlocutora Municipal do PME e da Secretária de Educação:

No momento, o município tem adotado a concepção do Mais Educação. Programa Mais Educação como fio condutor, né. Em 2007, quando o Programa foi implementado, né, nós adotamos essa concepção e agora nós estamos estudando a própria do município que ainda está em construção. (INTERLOCUTORA MUNICIPAL DO PME)

Diálogos entre a escola, comunidade e ações intersetoriais que levem ao aprendizado significativo. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

É possível perceber, na fala das entrevistadas, uma dissonância nos discursos. A concepção de Educação Integral presente no Programa Mais Educação, como visto neste artigo, não está concluída, mas faz parte de uma arena de debates atual. Portanto, um conceito de Educação Integral pode se inspirar nas bases de discussão colocadas pelos textos políticos do PME, mas não poderia adotá-lo como uma concepção única. Apesar disso, a Interlocutora Municipal do PME se mostra numa perspectiva de construção, o que, de certa maneira, corresponde ao que se tem discutido em Educação Integral na atualidade e ao que os textos políticos do MEC indicam.

A Secretária de Educação, por sua vez, apresentou, em todo o questionário a que respondeu um discurso sucinto, o que nos abre possibilidades para questionar sua fala.

A Educação Integral que o PME busca promover está pautada em vários pontos de apoio. As ações intersetoriais, por exemplo, não fazem parte de seu conceito, mas sim das formas de execução do PME. Essas ações representam, no nosso entendimento, atividades meio, ou seja, atividades que são necessárias para que a atividade fim seja alcançada. As ações intersetoriais, citadas pela Secretária de Educação como conceito de Educação Integral adotado pelo município, são necessárias para contribuir para a formação integral dos sujeitos.

A Secretária cita, ainda, enquanto conceito de Educação Integral adotado pelo município, o objetivo de levar ao aprendizado significativo. Surge o questionamento da semântica imputada por ela ao termo (aprendizado significativo). Um conceito assim colocado, de maneira tão abstrata, pouco nos diz, mas entende-se que seu silenciamento pode nos dizer muitas e diferentes coisas. Pode dizer, por exemplo, que o aprendizado significativo ao qual a Secretária se refere está vinculado a um projeto conteudista que busca unicamente imprimir, nas avaliações em larga escala, a “boa qualidade” da educação meritiense. Por outro lado, a aprendizagem significativa pode ter uma semântica voltada para a afetividade, com a participação da comunidade em constante diálogo com a escola, que gere aprendizados que tenham um significado emocional.

Podemos inferir de toda forma que os conceitos de Educação Integral no seio da SME estão dissonantes entre si e, tendo em vista que a Interlocutora Municipal do PME lida diretamente com as escolas e encontra-se em lócus privilegiado para a intervenção, é possível que o conceito na municipalidade se aproxime mais do que, por ela, foi explicitado.

Já no chão da escola, as Diretoras e Professoras Comunitárias, apesar de não falarem em conceitos, nos forneceram um material rico em significações através do qual pudemos apreender as concepções em construção do seu lócus de observação.

Que a gente percebe que as crianças não estão mais na rua como estavam, né [...]

Principalmente no comportamento. Porque alguns alunos

que eram levados, aquela energia toda, eles gastam tudo no Mais Educação.

[...] atualmente a comunidade tá muito agressiva, mortes... Essa coisa toda. E esses alunos eles estão dentro da escola. Estão fazendo... Sempre tão fazendo alguma coisa, atividades... (PROFESSORA COMUNITÁRIA II)

[...] a necessidade que a gente tinha também de ver as crianças quando saíam da escola ficarem na rua, entendeu? Às vezes, ainda com o uniforme e isso me angustiava muito.

[...]

Olha, eu acho que não tem como a gente reverter. Eu acho que esse é o caminho mesmo da educação. (DIRETORA I)

[...] as crianças, é pelas crianças, né? Eles ficaram... E... Todos que participam do programa, eles ficam bem mais... Assim, na sala de aula, mais tranquilos. Porque lá a gente escolhe aqueles bem capetas... [risos/pausa]... Beeem. (DIRETORA II)

[...] é a criança poder estar mais tempo dentro da escola. Por que? Nós atendemos a uma clientela que ela tem características próprias, é... Essa questão de analfabetismo dentro da família, extrema pobreza, então o programa ele ajuda muito nisso. Você está tirando essa criança da rua que é o local onde ele vai aprender só coisas que não prestam. Posso até estar sendo preconceituosa, mas essa é a minha visão. Acho que, dentro daquele ambiente ali de educação integral, ele vai ter muito mais rendimento. É questão de formação também, porque, no programa, você não trabalha ali só o esporte. A questão do reforço escolar não é só isso, você trabalha também a formação daquele cidadão. (DIRETORA III)

A visão social do PME e a concepção da função da Educação Integral, nesse contexto, unem-se ao conceito de Educação Compensatória de forma bastante marcada.

Quando a Diretora III cita a questão familiar e coloca os casos das famílias analfabetas e de extrema pobreza, podemos fazer relação com a teoria da Carência Cultural, ou seja, aquela criança possui uma carência de cultura, proveniente da sua família, a qual cabe à escola suprir.

O objetivo de “tirar as crianças das ruas” se repete como grande ponto forte do PME: a frequência é de quase 100% das entrevistas. Tal imaginário se repete em quase todos os discursos. Nenhum entrevistado se mostrou contrário a esse ideário, alguns silenciaram quanto à questão. Quanto a isso, nos esclarece Cavaliere (2007):

A visão [de educação integral] predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências

gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (CAVALIERE, 2007, p. 1028)

Nesse sentido, percebe-se que a visão social do Programa Mais Educação em São João de Meriti acompanha uma tendência mais complexa, cuja origem está nas teorias poligenistas e da Carência Cultural. (PATTO, 1993)

Em outros momentos, a questão comportamental emerge como consequência positiva da ação do PME nas escolas. Novamente, o discurso hegemônico da sociedade mostra sua face. Os alunos mais pobres se configuram nos que mais precisam do PME, porque, através dele, seus comportamentos podem ser moldados à forma da sociedade culta, educada, aceita, valorizada. Esse aspecto nos leva à percepção de uma proporcional desvalorização da cultura popular, do linguajar próprio das comunidades, das formas de vida da população de baixa renda.

As significações presentes no conteúdo dos discursos analisados apontam para um conceito de Educação Integral que demonstra que o aluno, para ser bom, deve equiparar-se culturalmente aos seus professores. Tais discursos mostram-nos que a escola ainda permanece elitista e castradora, embora haja um vasto debate acadêmico sobre o tema.

Isto se desdobra na questão da formação. Urge a necessidade de se descortinar, para os profissionais de São João de Meriti, a origem de seus discursos hegemônicos, buscando, com essa formação, evitar uma intenção salvacionista agregada aos objetivos do PME e construir, no âmbito municipal, um conceito de Educação Integral mais reflexivo e atuante, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento holístico e para a emancipação dos sujeitos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: <>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o programa mais educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

_____. MEC. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007e.

_____. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de jan. 2010.

_____. MEC/SEB. **Manual operacional da educação integral**. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jun. 2012.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

_____. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

MENEZES, Janaína Specht. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, n. 45. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORGAN, Karine. O **programa mais educação no formigueiro das américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine. A política indutora da educação integral em São João de Meriti sob a ótica dos educadores: uma ode ao assistencialismo e à cultura hegemônica. **Série Cadernos ANPAE**, n. 21, Olinda/PE, 2015.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações**. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor. 1993, 3ª reimpressão.

Para o caso específico do ensino da Antropologia, no México, se restringe, apenas, ao que é produzido na Grã-Bretanha, França e nos Estados Unidos independentemente da produção científica de outras latitudes. O mesmo se aplica à produção editorial: livros quase todos estrangeiros de Antropologia, traduzidos no México vêm desses três países e quase todos os antropólogos mexicanos que têm doutorado no exterior obtiveram em um desses países. [...]

Se nós discutimos até agora “cover ciência” nos países latino-americanos, devemos também notar que há, em alguns “grandes” autores do “mundo da ciência”, uma tendência para projetar suas próprias teorias sobre realidades sociais de fora.

Johannes Maerk

“Ciência Cover” em ciências humanas e sociais na América Latina

“Science Cover” in Humanities and social sciences in Latin America

JOHANNES MAERK*

TRADUÇÃO: PROFESSORA DOUTORA HELENICE PEREIRA SARDENBERG¹

Resumo

Este pequeno ensaio trata de analisar o porquê de haver uma longa tradição nas ciências humanas e sociais na América Latina de importar, indiscriminadamente, teorias e conceitos dos países do Norte. Chamamos “Ciência Cover” a atitude de copiar os conceitos estranhos à realidade social latino-americana. Ao mesmo tempo, há esforços importantes de elaboração própria, como a teoria da dependência, a sociologia da exploração e o conceito de “imperialismo interno”, que apontam para uma autêntica construção latino-americana de conhecimento.

Palavras-chave: Ciência Cover. América Latina. Teoria da independência. Sociologia da exploração. Imperialismo interno.

Abstract

This small essay tries to analyze why there is a long tradition in Latin American humanities and social sciences to import theories and concepts from the countries of the North. I call “cover science” an attitude of importing ideas and concepts from other regions and of applying them indiscriminately to local social realities. At the same time, there are important efforts of authentic Latin American knowledge construction such as dependency theory, the sociology of exploitation or the concept of “internal imperialism”.

Keywords: Science cover. Latin America. Theory of independence. Sociology of exploration. Internal imperialism.

* Doutorado em Filosofia Política y Social - University of Innsbruck, Pós-Doutorado pela Universidad Autónoma de Mexico (UNAM). Director - Ideaz Institute for Intercultural and Comparative Research, Universidade de Viena, Áustria. Email: johannes.maerk@ideaz-institute.com

¹ Doutora em Serviço Social (UERJ), Pós-Doutorado em História Política pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Pesquisadora UERJ/NUCLEAS. Email: helenice.sardenberg@lasalle.org.br

Se você olhar para a forma como fazemos pesquisa teórica, estamos repetindo as mesmas orientações de sempre de como fazê-la, a começar por perguntar o que disse Habermas, o que disse Tony Giddens... E eu acho muito bom, não acreditem que não quero que leiam Tony ou Habermas ... Mas o que eu quero dizer é que estamos partindo de um teórico da metafísica do qual não podemos nos livrar, claro, e seria o primeiro ponto de partida de uma pesquisa teórica séria... (CASANOVA, 1994, p. 280)

O “cover” está na moda no México e, mais genericamente, na América Latina. Como os “covers” da música nos anos 60 (quando Alberto Vazquez ou Cesar Costa cantavam canções de Elvis Presley ou de Paul Anka em espanhol, ou o grupo de rock “Three Souls in My Mind”, de Alex Lora, que interpretava canções em Inglês). Da mesma forma, hoje, o “cover” continua nas ciências humanas e sociais – e creio que não só lá.

Há uma longa tradição nos países latino-americanos de importação de ideias e conceitos de outros lugares e de aplicação indiscriminada na realidade social da América Latina. Ou seja, os pesquisadores sociais “copiam” ou melhor, vão “matando” teorias, conceitos e métodos de outros, não importa que sejam esses aplicáveis ou não ao seu tema. José Gaos chamou essa situação epistemológica de “imperialismo das categorias”, ou seja, categorias nativas que tiveram origem na cultura europeia, sem tipificar o processo histórico, econômico, social e filosófico latino-americano, sem receber modificações e adaptações necessárias. (VILLEGAS, 1985, p. 94-95)

Gostaria de convidar economistas mexicanos para visitarem o Bairro de Tepito, na Cidade do México, para perceberem que o comerciante tepiteño (como outros de seus colegas no continente) não se encaixam no conceito de razão (Zweckrationalität) de mercado (Kaufmann) de Max Weber. A economia tepiteña (semelhante a muitas outras formas de economia latino-americana) é baseada em uma rede social de “amigos” e de razão “emocional”. Em vez de investir os lucros, esses comerciantes querem apreciar e desfrutar de festas, mulheres, novos carros ou de joias. Está claro que os economistas que entendem de suas obras, de suas especialidades sendo escritas apenas em inglês, nunca irão entender as características específicas da economia latino-americana.

Pergunta um europeu, por que tudo isso? A resposta é simples: eu vim à América Latina para aprender e conhecer outras formas e conceitos de vida, outras mentalidades e costumes. E, de fato, tenho encontrado novos hábitos nos bairros, vilas e nas grandes cidades. Infelizmente, esta grande variedade e riqueza não ensejam reflexão intelectual nos pesquisadores do continente europeu sobre a realidade social latino-americana. Cai-se na armadilha de “universalizar” conhecimentos locais, de supostos “grandes autores”: Max Weber analisa e descreve o burocrata do velho continente, Joseph Schumpeter

descreve e analisa o capitalismo europeu inovador (especialmente em Inglês), Jürgen Habermas o desenvolvimento da sociedade (especialmente alemã), e Pierre Bourdieu discute a França do século XIX e XX. Em vez de reconhecer a singularidade de cada uma dessas teorias, na América Latina, há uma tendência a acreditar que, em cada capitalista latino-americano, há um capitalista no mesmo estilo que Schumpeter ou Weber; ou que a relação entre os setores público e privado no México ou no Brasil possuem situação semelhante à situação alemã segundo Habermas. Esses são apenas alguns exemplos de uma tendência geral (pelo menos nas Ciências Sociais e Humanas) para traduzir conceitos e teorias exóticas fora da Espanha, na América Latina.

Quais poderiam ser as causas deste “contrabando de ideias” dos chamados centros de conhecimento (especialmente a Europa e os Estados Unidos) para o continente latino-americano? No meu ponto de vista, podemos mencionar, pelo menos, quatro razões:

1. Os escolásticos dominavam a América Latina, no século XVII, enquanto, na Europa, esse pensamento medieval já tinha sido substituído pelo empirismo inglês (Locke, Hume) e pelo racionalismo francês (Descartes). Assim, o “Discurso do Método”, de Descartes, que foi publicado na França em 1637, foi revelado no Novo Mundo mais de um século mais tarde e, no México, o tribunal da Santa Inquisição foi abolido, apenas, em 1862. (CEREJIDO, 1997, p. 111)

2. Tendo sido alcançada a independência latinoamericana, foram a universidade escolástica e pontifícia, no século XIX, marginalizadas e a filosofia positivista de Comte tornou-se o “guia espiritual” da América Latina – as fórmulas básicas da filosofia comtiana como “ordem e progresso” estão contidas, até hoje, na bandeira brasileira. O sistema da “universidade napoleônica” foi importado com as seguintes características: a descentralização do ensino superior, isso é, a sua organização em faculdades que não são necessariamente as universidades; erradicação da teologia e o culto às novas instituições jurídicas e econômicas do sistema capitalista em desenvolvimento; a separação nítida entre pesquisa e ensino; o ensino como tarefa específica da universidade, e a tarefa de pesquisa, tornando-se exclusiva dos institutos de investigação autônomas, como, por exemplo, l’Institut de France, criado por Napoleão I. (MICHELANA; SONNTAG, 1984, p. 21-22)

Enquanto na Europa a filosofia positivista se contrapunha intelectual e espiritualmente ao desenvolvimento de procedimentos técnicos e industriais, na América Latina, faltava impulso para o mesmo processo, fazendo com que o positivismo se tornasse a receita para a ação prática. Assim, a relação entre a realidade científica e a realidade empírica foi invertida: a experiência teve que se adaptar à ciência. Muitas das lutas políticas da segunda metade do século XIX, nos países latino-americanos, podem ser explicadas a partir deste fato. A derrubada do imperador Pedro II, no Brasil, pelos positivistas;

o sentido das leis anticlericais, acentuadamente, Juarez e Lerdo, no México, e até mesmo a Constituição mexicana, de 1857, foram tentativas de adaptar a realidade social latinoamericana à política e à filosofia da França. (STEGER, 1974, p. 92)

3. Nos anos sessenta do século XX, no âmbito da Aliança para o Progresso lançada pelo então presidente dos EUA, John F. Kennedy, se tentou neutralizar o impacto da Revolução Cubana na juventude universitária da América Latina através do reforço da investigação científica, da construção de laboratórios, do equipamento das bibliotecas e da departamentalização das universidades. Tratava-se, como diz o pesquisador argentino Oteiza, de “uma reforma concebida fora da região”. (CEREJIDO, 1997, p. 113)

4. Atualmente, a política científica das organizações internacionais, como o Banco Mundial e outras agências de cooperação internacional, ao contrário da Aliança para o Progresso, apontam, principalmente, para se

[...] reduzir o compromisso do Estado com a universidade pública, reduzir os recursos e para estimular a expansão da cobertura com orientação de profissionais do setor privado, localizados, de forma inequívoca, no mercado e acriticamente orientados para preservar o status quo da estrutura de poder [...], favorecendo a proliferação de universidades privadas. (Ibidem)

Claro que houve e há intenções, na América Latina, de se construir conhecimento próprio sobre a realidade social do continente. Tal é o caso da teoria da dependência, da sociologia da exploração, do modelo centro-periferia e do conceito de “imperialismo interno”, que eram muito influentes nos anos setenta e que ensaiaram a “substituição de importações no plano teórico-interpretativo”. (VALENZUELA, 1994, p. 73) No entanto, com Hugo Zemelman (1994), se pode perguntar por que tão rapidamente abandonaram as teorias da própria América Latina. A resposta não é simples. Ruy Mauro Marini, um dos grandes pensadores da teoria da dependência, chega à seguinte conclusão:

A América Latina não pode desenvolver o pensamento reflexivo, crítico, sobre si mesma. Da mesma forma como consomem produtos feitos por fabricantes europeus, latinoamericanos também irão consumir as ideias geradas através do Atlântico. Em grande medida, essas ideias serão tomadas da mesma forma como os bens manufaturados são tomados, ou seja, como bens finais, cujo processo de fabricação é desconhecido - o que não deixa alternativa para a vida intelectual, mas exegese e pedido de desculpas. (MARINI, 1970, p. 160)

Gina Zabudovsky (1994) analisou, em um livro publicado pela UNAM em

meados dos anos noventa, a sociologia contemporânea no México, onde aparecem como construtores do conhecimento sociológico, exclusivamente, autores dos países industrializados, como Jeffry Alexander, Pierre Bourdieu, Ralf Dahrendorf, Norbert Elias, Talcott Parsons e outros. Luis F. Aguilar tenta explicar esse fenômeno, no caso da sociologia no México, da seguinte forma:

[...] na maior parte do território ainda é observado baixa acumulação, produções que não estão ligadas entre si, não fazem qualquer referência a investigações ou produtos de outros pesquisadores mexicanos em áreas afins ou mencionam apenas o pequeno círculo de colegas da mesma opinião. Pesquisadores que, obviamente, preferem citar Habermas em alguma trivialidade e não Luis Villoro em algo substantivo. O que significa tudo isso? Que não há nenhuma acumulação sistemática na tradição de pesquisa mexicana, mas, ao contrário, há uma espécie de colonização mental que atribui um status mais elevado ao citar um autor estrangeiro do que um autor mexicano que pode ter desenvolvido o mesmo tema com igual seriedade. (AGUILAR, 1995, p. 210)

Só quando um autor, como o economista hindu Amartya Sen, alcança o reconhecimento como prêmio Nobel, é que se torna “citável” apesar de ser oriundo do terceiro mundo. Assim, o México – igual a outras regiões periféricas da América Latina, Ásia e África – se encontra em situação desfavorável a esse respeito com a divisão internacional do trabalho para a construção do conhecimento: a criação das “grandes narrativas”, como Jean-François Lyotard (1986), aponta e as grandes teorias, as grandes linhas epistemológicas. As próprias escolas nos países centrais fazem com que a aplicação desses conhecimentos se deem na forma de estudos de caso, com coleções de histórias locais e pesquisa de campo nos países periféricos. Isto é ainda mais claro no campo tecnológico. Mark Kaplan (1979, p. 54) comentou:

A atual divisão internacional do trabalho científico serve pouco e mal às necessidades dos países do Terceiro Mundo. A ciência contemporânea e tecnológica dos países avançados - naturais e sociais - têm características e limitações etnocêntricas. Concebidas e desenvolvidas para outros contextos e propósitos, também atuam no sentido de uma dominação e de uma exploração crescente das potências industriais do Terceiro Mundo.

Além disso, há pouca comunicação com colegas dos países periféricos. Pode-se observar ligação frágil para a produção intelectual e pouco acesso a informações atualizadas de outros países do chamado Terceiro Mundo, que têm problemas econômicos e sociais semelhantes aos países da Latino América.

O mesmo se aplica aos intercâmbios acadêmicos, estadias de pesquisa e aos anos sabáticos, normalmente, feitos em países centrais. Com Esteban Krotz (1994, p. 249), pode-se questionar o conceito de “ciência mundial”.

Para o caso específico do ensino da Antropologia, no México, se restringe, apenas, ao que é produzido na Grã-Bretanha, França e nos Estados Unidos independentemente da produção científica de outras latitudes. O mesmo se aplica à produção editorial: livros quase todos estrangeiros de Antropologia, traduzidos no México vêm desses três países e quase todos os antropólogos mexicanos que têm doutorado no exterior obtiveram em um desses países. Além disso, órgãos do governo encarregados de outorgar bolsas de estudo de pós-graduação no exterior não consideram universidades de “excelência” fora dos três países supracitados. (Ibidem)

Se nós discutimos até agora “cover ciência” nos países latino-americanos, devemos também notar que há, em alguns “grandes” autores do “mundo da ciência”, uma tendência para projetar suas próprias teorias sobre realidades sociais de fora. Por exemplo, o sociólogo alemão Niklas Luhmann “descreve” da seguinte maneira um bairro latino-americano:

[...] se algum de vocês já esteve em uma favela em uma cidade sul-americana, vai ter notado, imediatamente, como uma pessoa se sente lá. Como um corpo, o que se vê ao redor é uma massa formada por outros organismos. Alguns deles, aparentemente, são pessoas que desempenham um papel nos sistemas de comunicação, podem ter carreira e relações sociais, mas a grande massa da sociedade humana vive reduzida a um ‘corpo’. Estes podem ter personalidade para o outro, mas eu acho que eles fazem isso em um grau muito pequeno, principalmente, em torno de questões como a violência e sexualidade. (LUHMANN, 1994)

Em vez dessa pobre e mecanicista descrição feita por um representante influente do funcionalismo alemão, cremos que podem surgir cientistas latino-americanos no estilo de Alex Lora que têm sido capazes de se tornar um cantor de “cover”, um verdadeiro cronista da vida urbana na Cidade do México a partir de um ponto de vista “muito daqui”, “muito de lá”.

Referências

AGUILAR, Luis F. El estado actual de la investigación sociológica en México. In: LEAL Y FERNÁNDEZ, Juan Felipe et al. **Estudios de teoría e historia de la sociología en México**. México: UNAM-UAM, 1995.

CEREIJIDO, Marcelino. **Por qué no tenemos ciencia**. México: Siglo XXI, 1997.

GONZÁLEZ CASANOVA. Ciencias sociales, agenda para los próximos veinte años. In: PERLÓ COHEN, Manuel. **Las ciencias sociales en México: análisis y perspectivas**. México: UNAM-COMECOSO-UAM, 1994.

- KAPLAN, Marcos. **La ciencia en la sociedad y en la política**. México: Sep Diana, 1979.
- KROTZ, Esteban. ¿Los prescindibles? Ensayo sobre las tensiones entre los científicos sociales y sus campos de actividades. In: PERLÓ COHEN, Manuel. **Las ciencias sociales en México: análisis y perspectivas**, México: UNAM-COMECO-UAM, 1994.
- LUHMANN, Niklas. Unidad y diferenciación en la sociedad moderna. **Acta Sociológica**. México, Número 12, 1994, Septiembre-Diciembre.
- LYOTARD, Jean-François. **La condición posmoderna**. Madrid: Cátedra, 1986
- MARINI, Ruy Mauro. La sociología política. In: GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo et al. **Sociología del desarrollo latinoamericano**. Una guía para su estudio, 1970.
- MICHELANA, Héctor Silva /SONNTAG, Heinz Rudolf. **Universidad, dependencia, revolución**. México: Siglo XXI, 1984.
- STEGER, Hanns-Albert. **Las universidades en el desarrollo social de América Latina**. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- VALENZUELA, José C. Aníbal Pinto: un clásico latinoamericano. In: MARINI, Ruy Mauro y MILLÁN, Mária. **La teoría social latinoamericana**. Subdesarrollo y dependencia, tomo II. México: El Caballito, 1994.
- VILLEGAS, Véase Abelardo. Sobre el estudio de la filosofía latinoamericana. In: **Balances y perspectivas de los estudios latinoamericanos**. México: UNAM, 1985.
- ZABLUDOVSKY, Gina. Reflexiones en torno a la teoría sociológica en México: los nuevos retos. In: LEAL Y FERNÁNDEZ, Juan Felipe et al. **La sociología en México: perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos**. México: UNAM, FCPyS, 1994.
- ZEMELMAN, Hugo. Los desafíos del conocimiento sociohistórico en América Latina. In: LEAL Y FERNÁNDEZ et al. **La sociología en México: perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos**. México: UNAM, FCPyS, 1994.

Um evento de grande importância que não pode passar imune na história foi a declaração do ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude pelas Nações Unidas, momento em que diversos países passaram a reconhecer o jovem como categoria, iniciaram políticas públicas para atender suas demandas. Isso representou um grande impulso para as questões relacionadas à juventude.

Marlene Almeida de Ataíde

Juventude(s) negra e a reprodução das desigualdades raciais no Brasil: políticas públicas de igualdade?

Black youth(s) and the reproduction of racial inequalities in Brazil: public policies for equality?

MARLENE ALMEIDA DE ATAIDE*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir criticamente acerca da categoria juventude negra que vive em condições precárias e que permanece à margem da sociedade, pois encontra dificuldades para existir como sujeitos de direitos no que se refere à inclusão no âmbito das políticas públicas consagradas de direitos, pois essas atuam de costas para esses jovens. Parte-se do pressuposto de que o racismo e as desigualdades sociais se constituem nos principais fatores que influenciam e que atingem principalmente as juventudes negras e pobres expressas a partir da segregação sócio-espacial, da discriminação racial e da vivência de pobreza. Os jovens afrodescendentes, além de vivenciarem as dificuldades tradicionais impostas socialmente, encontram barreiras adicionais devido às relações sociorraciais brasileiras. Assim, neste artigo, busca-se um espaço de reflexão, partindo do princípio de que as políticas públicas de cunho universalista têm um papel importante na redução da pobreza, porém limitado no combate à desigualdade racial. Em decorrência disso, somente com a adoção de políticas específicas é que se logrará reverter o quadro da iniquidade racial. Um dos grandes desafios que se impõe ao Estado brasileiro é de criar condições mais igualitárias para a inclusão de jovens no âmbito das políticas públicas de direitos que se destinam a eles.

Palavras chave: Juventude. Juventude negra. Desigualdades raciais. Políticas públicas.

* Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), São Paulo, Brasil. Docente e pesquisadora credenciada pelo CNPq no curso de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu em Serviço Social da Universidade de Santo Amaro (UNISA – São Paulo), SP. Email: maataide@yahoo.com.br

Abstract

This article aims to reflect critically about black youth category living in poor conditions and remain on the margins of society, for they find it difficult to exist as subjects of rights with regard to the inclusion in the scope of the dedicated public rights policies because they operate with his back to these young people. This is on the assumption that racism and social inequality constitute the main factors that influence and primarily affects poor black youths expressed from the socio-spatial segregation, racial discrimination and poverty of experience The young African descent as well as experience traditional difficulties imposed socially; are additional barriers due to the Brazilian socio-racial relations. So in this article, we seek a space for reflection, assuming that public policies of universal nature play an important role in reducing poverty, but limited in combating racial inequality; as a result, only with the adoption of specific policies is that it will achieve reverse the situation of racial inequality. A major challenge that requires the Brazilian government is towards creating more equal conditions for the inclusion of young people within the public policy of rights that are meant to them.

Keywords: Youth. Black youth. Racial inequalities. Public policy.

Ser jovem, negro e pobre no Brasil: eis a questão

Obter uma compreensão sobre a juventude significa analisá-la e contextualizá-la do ponto de vista histórico e sociocultural, considerando os aspectos econômicos, as transformações sociodemográficas, a classe social e as características daqueles que são jovens no campo, nas cidades, e ainda as interações sociais, ou seja, os fenômenos característicos da sociedade em geral. (ARCE, 1999)

Grosso (2000, p. 7-8) caracteriza a juventude como “categoria social”, isto é, a juventude, nessa perspectiva, é vista como uma “concepção, representação ou criação simbólica” (Ibid.), fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, “para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (Ibid.). A juventude, como camada social, não apenas passou por várias modificações ao longo do tempo, como também é uma representação e uma situação social simbolizadas e vividas com muitas diferenças na realidade diária devido à sua combinação com outras situações sociais, tais como as diferenças culturais, nacionais e de localidade e em função das distinções de etnia e de gênero.

De acordo com Herschmann (1997), a juventude contemporânea é oriunda de uma sociedade que convive com duas dimensões, ou seja, a fragmentação e a pluralidade. Tudo isso é o reflexo do processo de modernização que tem, como balizador, o capitalismo globalizado que, nos últimos tempos, operou mudanças culturais que se forjaram e se engendram pela insatisfação da sociedade com a social-democracia, que não conseguiu atingir dois de seus

objetivos principais – a efetivação da cidadania e a melhoria das condições de vida da população, esses especialmente projetos capazes de responder às expectativas daqueles jovens das classes empobrecidas os quais se limitaram nos espaços de invisibilidade, permanecendo diante da sociedade como sujeitos que carregam uma identificação estereotipada e condenada. Assim, a condição juvenil foi inicialmente representada pelas elites burguesas e, dessa forma, as expressões dos jovens das classes populares não eram reconhecidas como movimentos juvenis. Jovens oriundos das classes populares eram reconhecidos como delinquentes, desocupados e trabalhadores. Mas as transformações ocorridas no século XX, como, por exemplo, o crescimento populacional, a urbanização, o crescimento econômico do pós-guerra, a expansão e a decadência da classe média, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a segregação socioespacial trouxeram consigo a emergência da juventude da classe média e, logo após, a juventude das classes populares dos bairros empobrecidos e das favelas, hoje denominadas de comunidades.

Os jovens pobres identificados com uma classe desviante ganharam um novo contorno, ou seja, esse “desvio” passa a ser um problema não apenas dos jovens pertencentes à população empobrecida, mas de toda uma geração, incluindo-se nessa os jovens ricos. Portanto, há que se considerar o quanto se torna complexo a construção de um conceito de juventude capaz de atingir toda a heterogeneidade do termo. Sposito e Carrano (2003) e Dayrell (2005), por exemplo, trabalham a noção de juventude numa visão pautada pela diversidade, e utilizam o termo no plural, “juventudes”.

Neste artigo, se demarca como protagonista do estudo a juventude negra, ou seja, aquela que tem, como referências, pelo menos no caso brasileiro, os sinônimos de violência urbana, desemprego, evasão escolar, analfabetismo, criminalidade e outros agravantes sem uma discussão aprofundada sobre as questões sócio-históricas, que, no caso da população negra, isso não se relaciona com os males da vida moderna, mas, elenca-se, numa categoria sistêmica, a formação meticulosa de uma ideologia sobre a população negra. (SOUZA, 2011)

Quando o (a) jovem negro (a) é visto na perspectiva mencionada anteriormente, é evidente que tal situação não corrobora em propiciar uma vida de esperança, ou que estimule a dedicação aos estudos, pois não alimenta uma projeção otimista de futuro. Dessa forma indaga-se: como confiar em si próprio, como acreditar nos seus próprios méritos, nas suas reais potencialidades, como prosseguir se, de antemão, sabe-se que o tratamento será negativamente diferenciado? O desânimo, a desesperança, o não ter com quem contar atravessa o cotidiano desses jovens.

Ou seja, existem as distâncias não apenas geográficas que apartam negros de brancos, mas também de classe social, nos campos da educação, do mercado de trabalho, da cultura e do lazer ou da justiça, entre outros, que são resultados não somente de discriminação ocorrida no passado, da herança

do período escravista, mas também de um processo ativo de preconceitos e de estereótipos raciais que legitimam, cotidianamente, procedimentos discriminatórios. As conseqüências da permanência das desigualdades raciais são dramáticas para a sociedade brasileira. De um lado, naturaliza-se a participação diferenciada de brancos e de negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros a qual é negada a igualdade de oportunidades que o país deve oferecer a todos. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa e justa. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo. (JACCOUD; BEGHIN, 2002)

Em 2011, foi divulgada uma investigação pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – que traz informações valiosas para a temática racial. A Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP), realizada em 2008, de caráter amostral e domiciliar, revela que, para 63,7% dos respondentes, a vida das pessoas é influenciada por sua cor ou raça – constatação mais presente entre as mulheres, os jovens e as pessoas com maior rendimento e escolaridade. A influência racial foi percebida, principalmente, nas dimensões do trabalho, da relação com a Justiça e com a polícia, do convívio social e da escola⁴. Além desses aspectos, o estudo procura “[...] compreender melhor o atual sistema de classificação da cor ou raça utilizada nas pesquisas do IBGE, com vistas ao seu aprimoramento e desenvolvimento de novas reflexões”. (IBGE, 2011, p. 4)

A análise desses estudos demonstra que, a despeito da expressiva participação da população negra na sociedade brasileira e do aumento do auto-reconhecimento racial, revertendo-se, aos poucos, o ideário do embranquecimento. O racismo e o preconceito seguem exercendo influência importante na vida das pessoas, em todos os campos das relações sociais. A desconstrução do racismo e a promoção da igualdade racial continuam a desafiar a democracia brasileira.

No que diz respeito à questão racial, contamos no Brasil com a [Constituição Federal](#) de 1988, denominada de “Constituição Cidadã,” por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania, bem como por ter sido um avanço no processo de redemocratização pelo qual passava o país. No Artigo 3º, Inciso IV desta Constituição, fica estabelecido, como um de seus objetivos: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988) A Constituição Federal de 1988 foi um marco extremamente importante para as mudanças sociais ocorridas no Brasil pós-golpe militar inclusive no que diz respeito à temática racial ao introduzir, por exemplo, a

criminalidade do racismo. Nessa perspectiva, importante também considerar a [Lei 7.716/1989](#), conhecida como Lei do Crime Racial. Referida Lei, no seu Artigo 1º, define que “[...] os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor” e determina as diretrizes para que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. (BRASIL, 1989)

Existem, no Brasil, diversas pesquisas e estudos na área acadêmica dedicados a demonstrar empiricamente os fundamentos raciais de nosso secular quadro de desigualdades sociais. Os pesquisadores, para explicarem essa realidade, se utilizam sistematicamente dos dados estatísticos e de indicadores que corroboram suas teses. Dessa forma, a realidade das desigualdades raciais brasileiras passou a ser vista de forma mais objetiva, o que favoreceu uma ampliação do grau de legitimidade das reivindicações e das propostas do movimento negro, bem como evidenciou a ausência de iniciativas estatais na transformação da realidade vivenciada pela população negra.

Segundo os dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população jovem brasileira (de 15 a 29 anos de idade) é de 51,3 milhões pessoas, das quais 7,9% se declararam pretos e 45,9% se designam pardos. Ou seja, 53,8% dos jovens brasileiros se autodeclararam negros, porcentagem superior a do restante da população, que no censo foi de 50,7%.

Um em cada quatro jovens brasileiros afirma que o racismo é um dos três principais assuntos mais importantes para ser discutido pela sociedade. Segundo a *Agenda Juventude Brasil*, quando perguntados sobre o problema do país que mais os incomodava, o racismo e outras formas de discriminação foram apontados por 34% dos entrevistados, sendo que, entre os jovens negros, houve mais menções ao racismo (36%) do que entre os jovens brancos (30%). (BRASIL, 2013)

Ainda no século XX, mais exatamente na década de 70, a brasileira e militante do Movimento Negro Lélia Gonzalez, ao discutir a realidade da juventude negra durante a Segunda Conferência Anual do *AFRICAN HERITAGE STUDIES ASSOCIATION – APRIL 26-29, 1979* (Painel sobre: *The Political Economy of Structural Unemployment in the Black Community*), ressaltou que, naquela quadra histórica, existiam, no Brasil, cerca de 16 milhões de adolescentes e de jovens totalmente entregues a própria sorte sem a menor expectativa de vida. Sua única perspectiva se constituía no banditismo e na morte. Desnecessário dizer que são negros na sua maioria. (GONZALEZ, 1979)

Neste contexto, a juventude negra tem tido seus direitos desrespeitados, e passa a ser vista como um dos segmentos mais vulneráveis. Essa é uma situação que merece ser analisada, compreendida na sua totalidade para que se criem estratégias políticas de superação dessa realidade, objetivando exterminar sumariamente a manutenção dessa situação que, não obstante os esforços empreendidos, ainda acontecem no Brasil em pleno século XXI.

[...] As manifestações de racismo causam danos materiais, simbólicos, políticos e culturais por vezes irreversíveis para toda a população negra e agridem, acima de tudo, a essência da democracia. (BRASIL SEM RACISMO, s/d, p. 8-9)

Para Santos (2013, p. 25), a prova mais importante da existência do racismo no Brasil “está na condição de inferioridade dos negros”. Essa condição está presente em todos os indicadores sociais e demonstra quantitativamente que o maior contingente de pobres se concentra na população negra, 64%. Esse racismo se manifesta, quase sempre, de forma velada, sutil ou camuflada e atinge todas as pessoas negras, independentes da classe social e/ou da região geográfica a que pertencem. Paixão (2006, p. 21) traz uma importante reflexão que alerta-nos para compreender a categoria racismo ao frisar que, “[...] o racismo e a discriminação racial, como são praticados hoje em nosso país, constituem um alicerce da própria estrutura social notadamente desigual, tal como é a brasileira dos dias atuais”.

Apesar do empenho de tantos grupos para denunciar a exclusão social e para garantir a igualdade de condições, o nascimento de negros no Brasil se relaciona com a probabilidade de ser pobre. Não nos satisfazemos com o simples combate às causas econômicas das múltiplas formas de desigualdade, mas reconhecemos a necessidade de desenvolvermos ações afirmativas para que se ponha fim a toda forma de discriminação existente contra os negros. (BRASIL SEM RACISMO, s/d)

Por conseguinte, torna-se importante considerar que a política se distingue da política pública. Algumas abordagens consideram a influência de uma sobre a outra e vice-versa, fazendo com que a compreensão sobre sua existência assumam diversas vertentes.

Para uma definição de política pública no caso brasileiro, Rua (2009) define-a como uma das resultantes da atividade política (*politics*): compreendem um conjunto das decisões e das ações relativas à alocação imperativa dos valores, envolvendo os bens públicos e considerando que a decisão política corresponde a um conjunto de alternativas (Ibid.).

Mas a juventude negra não está somente sujeita às políticas públicas ou aos programas que promovam a igualdade racial conforme esquematicamente exposto até o presente, pois políticas públicas, de acordo com autores canadenses, são “[...] tudo o que um governo decide fazer ou deixar de fazer” (DYE, 1972 apud HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 6), além de Jenkins, que compreende as políticas públicas como “[...] um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los”. (JENKINS, 1978 apud HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 6)

No caso específico do segmento juvenil brasileiro, grandes esforços foram empreendidos na perspectiva de se implantar políticas públicas afirmativas e universalistas. Todavia, concordo com as palavras de Howlett, Ramesch, Perl (2013) na análise que fazem dessa política ao ressaltar essa particularidade

do Brasil como um país que, na última década, se beneficiou no segmento de políticas de promoção de crescimento e de equidade. No entanto, há ainda muito que se fazer frisando a necessidade de uma máquina que seja eficaz na produção de políticas públicas.

O Estatuto da Juventude, enquanto o marco legal que sancionou a Lei 12.852/2013, traz, nas suas diretrizes, os direitos dos jovens e como esses mesmos direitos devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro independente de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos. De acordo com o mesmo Estatuto, são considerados jovens aqueles com idades parametrizadas entre 15 e 29 anos. Portanto, a condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s).

Nas questões que envolvem as relações raciais no Brasil, observa-se a presença do Estado no que diz respeito à formulação de leis e de discursos e à elaboração, de políticas discriminatórias como, mais recentemente, de legislação antidiscriminatória. Porém, o poder público parece ter atingido muito pouco as práticas cotidianas. Isto leva a uma defasagem entre idealização, teoria e discurso racial por parte do Estado e a realidade das relações raciais: uma defasagem que se constata em diferentes épocas da história. (SKIDMORE, 1974; SEYFERTH, 1996, apud SANSONE, 1998)

No Brasil, somente no final dos anos de 1980 e início de 1990, as políticas públicas direcionadas para a juventude começaram a fazer parte da agenda governamental. E isso ocorreu em virtude de uma série de fatores que, de certa forma, influenciaram o governo a ter um olhar mais ampliado para esse segmento da população, fazendo com que houvesse ações direcionadas aos jovens com intuito de resolver um “problema social”. Naquela quadra histórica, o país vivia o “bônus demográfico” que sinalizava o aumento da população economicamente ativa, mas, em contrapartida, a crise do desemprego causada acabou gerando a “exclusão dos jovens”. Tal situação tornou-se uma questão social e ratificou o papel do jovem como sujeito de direitos. (NOVAES, 2014)

Todavia, ressalta-se que, nos últimos anos, algumas iniciativas de grupos e de organizações levaram demandas para o espaço público e suscitando respostas governamentais. No entanto, neste cenário, os programas e as ações voltados para juventude deveriam combinar, entre outros, ações de urgência com medidas distributivas (de acessos e de oportunidades) na perspectiva de contemplar tanto o reconhecimento das diferenças quanto suas específicas vulnerabilidades. (NOVAES, 2014)

Por outro lado, um evento de grande importância que não pode passar imune na quadra histórica acima referida foi a declaração do ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude pelas Nações Unidas, momento em que diversos países passaram a reconhecer o jovem como categoria, iniciaram políticas públicas para atender suas demandas. Isso representou um grande impulso para as questões relacionadas à juventude. No

entanto, as políticas públicas para as juventude(s), especialmente aquelas pertencentes à raça negra, não podem e não devem ser concedidas como dádiva Godbout (1998), ou seja, receber, retribuir, pois praticá-la, nessa perspectiva da “cultura da dádiva”, reproduz, no imaginário das pessoas, um código diferente daquele que propõe a dimensão dos direitos mediada por uma relação entre cidadãos e Estado, cristalizando uma cultura que se afasta, concreta e simbolicamente, da discussão prática e subjetiva dos direitos, pois o assistencialismo social se caracteriza por não representar ainda, verdadeiramente, a incorporação de um novo elemento à cidadania. Para que assim fosse, seria preciso que essa dimensão social dos direitos individuais fosse assumida pelo Estado capitalista como sendo de fato um direito a ser respaldado por instituições políticas do Estado. (LOPES, 1999)

Todavia, os recursos empreendidos para os fins de proteção social e os serviços prestados à população juvenil continuam, ainda hoje, muitas vezes, não sendo vistos como direitos do cidadão, mas como uma “esmola” a ser concedida àqueles que demonstram sua condição de incapazes de suprir por si mesmos as necessidades mínimas próprias e de seus familiares. Nesse modelo, “as ações estigmatizam os indivíduos como incapazes e o acesso a essa assistência implica na renúncia a outros âmbitos da cidadania, como do direito político”. (SCOREL, 1993, p. 35)

Essa articulação entre proteção social, falta de direitos sociais ou direito à caridade tem recebido denominações que demarcam sua condição de pseudocidadania social: *cidadania negativa* (REIS apud COHN, 1992, p. 36), *cidadania invertida*. (FLEURY, 1994, p. 108)

Considerações finais: sem finalizar

Não obstante ser o Brasil um país pluriétnico e multicultural nas suas relações étnico-raciais, econômicas, políticas, culturais, perduram desigualdades permeadas por práticas e por atitudes racistas ao dispensar tratamento diferenciado para com os cidadãos e cidadãs conforme a sua cor/raça e classe social.

Nesta perspectiva, promover ações anti-racistas visa ao seu contrário, isto é, ao combate ao racismo e às suas consequências deletérias. Não se trata mais de pensar a questão racial como uma questão das minorias ou como tema periférico na agenda do desenvolvimento nacional. A questão do enfrentamento ao racismo e mais especificamente da garantia dos direitos da juventude negra, nos desafia a repensar os jovens não mais como problema, mas sobre como podemos contribuir para que eles possam experimentar processos de emancipação com garantia de direitos por parte do Estado.

Para a juventude negra, tal condição só será criada se tivermos capacidades políticas de tematizar a questão em toda a sociedade, criando políticas públicas de ações afirmativas e emancipatórias que lhes permitam o exercício da autonomia seja na demanda por políticas de prevenção à violência, trabalho e renda, escolarização, esporte, cultura e lazer por

meio da reivindicação de ações para garantia de direitos e oportunidades para a juventude negra, visando ao combate às desigualdades. O olhar dos grupos dominante, dos sujeitos economicamente mais favorecidos, para com os grupos/sujeitos historicamente estigmatizados os condena à marginalização e os excluem das oportunidades de mobilidade social, isto é, os mantêm subalternizados, aquém das políticas que, embora exíguas, estão direcionadas a esse segmento populacional.

Muitas demandas dessa juventude já estão incorporadas à agenda política nacional, no entanto, ainda são incipientes para atingi-los na sua integralidade. Além das providências que possam impactar na superação das desigualdades estruturais, necessitam ser tomadas medidas para melhorias reais das condições materiais de existência dessa parcela da população.

Referências

ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. *Brasil sem racismo*. **Fpabramo**. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/brasilemracismo.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. *Agenda Juventude Brasil: perfil nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros*. Brasília: SNJ, 2013. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/174>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

BRASIL sem racismo. CSBH FPABRAMO. São Paulo: s/d. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/brasilemracismo.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SCOREL, S. Elementos para análise da configuração do padrão brasileiro de proteção social: o Brasil tem um Welfare State? *Cadernos Fiocruz, Série Estudos*, n. 1, Política, Planejamento e Gestão em Saúde, 1993.

FLEURY, Sonia. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

GODBOUT, J. T. Introdução à dádiva. *Introdução à dádiva*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online], São Paulo, v. 13, n. 38, p. 39-52, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S0102-69091998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2016.

GONZALEZ, Lélia. **A juventude negra brasileira e a questão do desemprego**. Pittsburgh, 28 de abril de 1979. Disponível em: <https://banhodeassento.files.wordpress.com/2011/11/juvent_negra_e_desemprego.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2016.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HERSCHMANN, Micael. **Abalando os anos 90**: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP) 2008. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.sht>. Acesso em: 30 dez. 2015.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

LOPES, R. E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NOVAES, Regina. Juventude na esfera pública: causas, conquistas e novas indagações. In: **Juventude**. CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Brasília-DF: 2014, p. 26-45.

PAIXÃO, M. Desigualdade nas questões racial e social. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**, v. 1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 21-36.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração – UFSC [Brasília]: CAPES; UBA, 2009.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos deputados, edições Câmara, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/13516/direitos_humanos_santos.pdf?sequence=3>. Acesso em: 6 jan. 2016.

SANSONE, L. Racismo sem etnicidade. Políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. **Dados**. v. 41, n. 4, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000400003>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

SPOSITO, M. P; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003.

SOUZA, J. de. Panorama da juventude negra no Brasil. **Identidade!** São Leopoldo, RS, v 16, n 1, jan./jun., 2011.

HOWLETT, Michael, RAMESH, M., PERL, Anthony. **Política pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Tradução técnica Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

Conclui-se que o ensino de língua inglesa pode-se configurar como síntese cultural, quando visa não apenas à fluência linguística ou à aquisição mecânica de estruturas gramaticais, mas se propõe a discutir temas significativos referentes à cultura dos educandos, engendrando, dessa forma, uma leitura crítica da realidade que lhes possibilite, e também ao educador, tomar a história em suas mãos.

**Fabiana Rodrigues de Sousa
Sandra Regina Cibin Stocovich**

Ensino de língua inglesa: síntese ou invasão cultural?

Teaching english: synthesis or cultural invasion?

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA *
SANDRA REGINA CIBIN STOCOVICHI **

Resumo

O ensino de língua inglesa como uma atividade neutra é reflexo de um discurso marcado pelo colonialismo, que traz em seu bojo uma hierarquização cultural que divide os seres humanos entre os falantes da língua inglesa (tidos como superiores) e aqueles que se expressam em sua língua (percebidos como inferiores). Com intenção de questionar essa abordagem que legitima o ensino de língua inglesa como forma de invasão cultural, este artigo apresenta reflexões tecidas ao longo de pesquisa de mestrado em Educação, cujo objetivo foi analisar a possibilidade de o ensino de língua inglesa se configurar como síntese cultural, isto é, como espaço para produção de contra discursos.

Palavras-chave: Língua inglesa. Síntese cultural. Educação popular.

Abstract

Teaching English language as something neutral reflects a speech marked by colonialism that brings with it a cultural hierarchy that divides human beings among native speakers (taken as superior) and those that are expressed in their mother tongue (perceived as inferior). Intended to question this approach legitimizes the teaching of English as a form of cultural invasion, this article presents reflections done throughout master's research in education that aimed to analyze the possibility of English language teaching to set yourself up as a cultural synthesis that is, as a space for production counterdiscourses.

* Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL), SP, integrante do GT6 - Educação Popular (ANPEd). Email: fabiana.sante@am.unisal.br

** Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL), SP. Email: sandra_cibin@yahoo.com.br

Keywords: English language. Cultural synthesis. Popular education.

Introdução

Neste artigo, apresentam-se reflexões acerca do ensino de língua inglesa, procurando relacioná-lo aos conceitos de síntese e de invasão cultural, cunhados pelo educador Paulo Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Tais reflexões são oriundas de uma pesquisa de mestrado em educação que se propôs a investigar práticas educativas voltadas ao ensino de língua inglesa capazes de fomentar a percepção das pessoas envolvidas no ato educativo como criadoras de seus conhecimentos, desenvolvendo, assim, uma educação problematizadora e, conseqüentemente, a humanização das relações educador-educando.

Para contextualizar a discussão proposta, faz-se necessário explicitar a concepção de cultura adotada nesta pesquisa. Conforme ressalta Geertz (2008), a partir de Max Weber, o ser humano é um animal que vive preso a uma teia de significados por ele mesmo criada. Para compreender o conceito de cultura, Geertz (2008) nos incita a desvelar esses significados criados pelos seres humanos em suas relações, buscando uma interpretação semiótica do objeto analisado, a qual só é possível por meio de uma boa interpretação dessas relações. O pensamento do autor se coaduna ao propósito da investigação realizada que buscou compreender a leitura de mundo de sujeitos que participam de um curso de língua inglesa a fim de abarcar suas necessidades ao participarem desse curso.

Paulo Freire (1987) postula que, para termos uma visão abrangente da leitura de mundo dos educandos, é preciso partir do diálogo, esse que deve iniciar-se primeiro pelo educador por meio de questionamentos sobre suas inquietações a respeito do conteúdo programático que desenvolverá com os participantes do curso, pois este conteúdo deve ser “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. (FREIRE, 1987, p. 116)

De acordo com o autor, a educação autêntica se faz com educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, desafiando-os, originando pontos de vista, visões carregadas de esperanças, anseios, dúvidas, desesperanças que vão desaguardando em temas significativos que compõem o universo temático. Esse se constitui como conjunto de ideias, valores, concepções, esperanças e de obstáculos ao ser mais¹. Os temas geradores abarcam outros que são seus contrários e aparecem em franca interação dos homens e mulheres com o mundo. (FREIRE, 1987)

A investigação desse pensar do e com o povo, tendo-o como sujeito de seu pensar, seja ele crítico ou ainda ingênuo, é que levará à práxis, isto é, à ação e à reflexão sobre a realidade com vistas a transformá-la. Freire (1987)

¹ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) nos alerta sobre a importância dessa busca de ser mais, dessa necessidade ontológica de nos reconhecermos criticamente e, a partir daí, por meio de uma ação transformadora, modificar a nossa realidade.

destaca, ainda, que toda ação cultural serve à dominação ou à libertação dos seres humanos.

Processando-se na estrutura social, que se constitui na dicotomia permanência-mudança, a ação cultural dialógica busca superar essas contradições de maneira a libertar os homens e mulheres, constituindo-se, portanto, como síntese cultural. De acordo com Freire (1987):

[...] a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. (FREIRE, 1987, p. 247)

Por outro lado, a ação cultural antidialógica pretende obstaculizar essa transformação, emperrando as mudanças e prescrevendo suas finalidades às massas dominadas, terminando por conquistá-las, dividi-las, manipulá-las, promovendo, assim, a invasão cultural, que podemos definir como a ação cultural a serviço da dominação, buscando impedir, tanto quanto possível, a transformação radical da realidade.

Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos. Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais. (FREIRE, 1987, p. 213)

Esse desrespeito ao outro, à sua visão de mundo, é que se caracteriza como invasão cultural, pois se tenta impor o conteúdo temático escolhido “para o povo”, o que pode ser visto, por exemplo, na projeção da língua inglesa como língua global.

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada. Há razões objetivas para que as coisas tenham se passado dessa maneira, e elas nada têm a ver com os fundamentos fonéticos ou gramaticais, seria tolice pensar a existência dos idiomas de forma substancialista (embora muitos o tenham feito). (ORTIZ, 2004, p. 5)

A imposição da língua inglesa como língua global pode ser entendida como forma de invasão cultural. Por isso, diversos pesquisadores (COX;

ASSIS-PETERSON, 2001, 2007; PENNYCOOK, 1994) vêm formulando questionamentos acerca da criticidade dos educadores de língua inglesa de modo a denunciar a declarada neutralidade dessa língua internacional e a consequente pseudoneutralidade do seu ensino.

O ensino de língua inglesa como algo neutro é reflexo de um discurso carregado de colonialismo e que traz em seu bojo uma hierarquização cultural que divide seres tidos como superiores – “nós”, os falantes da língua inglesa – e os inferiores, que se expressam em sua língua – “os outros”. (PENNYCOOK, 2002)

Essa maneira etnocêntrica e subjugadora, que inferioriza as demais culturas e prega um ensino de idioma isento de reflexão, acaba por perpetuar a hierarquia racista e as regras de construção coloniais. Nesse contexto, Pennycook (2002) sugere que é importante problematizar a forma de perceber e de posicionar “os outros”, isto é, os marginais, cuidando para não acabar aceitando e legitimando essa ideologia que postula a neutralidade da língua inglesa e a define como estratégia de comunicação global. Destarte, incita os educadores a questionar essa visão altamente determinista e hierárquica sem, portanto, deixar de reconhecer a dificuldade que permeia o trabalho árduo de não aderência aos discursos hegemônicos, já que os ecos do colonialismo continuam a reverberar.

Para superar essa visão, faz-se necessário refletir a respeito do idioma inglês e de todo o colonialismo que ainda o cerca, o que requer a construção de contra discursos capazes de desafiar essa hierarquização que visa relegar certos grupos culturais à condição de subalternos. Questionar a neutralidade da língua inglesa implica, portanto, denunciar que a posição privilegiada que essa ocupa em nossa sociedade não é decorrente de aspectos fonéticos ou gramaticais, mas sim fruto de aspectos ideológicos e de disputas pelo poder.

Esse questionamento vem sendo formulado pelo movimento de pedagogia crítica². No entanto, Cox e Assis-Petterson (2001) destacam que, apesar de ter congregado no Brasil muitos educadores envolvidos com ensino de língua materna e alfabetização, esse movimento não atingiu da mesma forma os educadores de língua inglesa que, por vezes, permaneceram às margens de tal movimento.

Como se pode notar, no Brasil, a pedagogia crítica, no seu segundo momento, fecunda principalmente a imaginação de professores envolvidos com língua materna, professores que trabalham com alfabetização, leitura, produção de textos, literatura. Professores de língua estrangeira, mormente aqueles de língua inglesa, permanecem à margem desse movimento, sendo inúmeras vezes rotulados de alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários

² O termo pedagogia crítica é utilizado, aqui, como sinônimo do movimento de Educação Popular, o qual se expande, no Brasil, a partir das ações do Movimento de Cultura Popular do Recife e dos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos coordenado pelo educador Paulo Freire e seus colaboradores.

da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos (para evocar o jargão da esquerda na época). Entre os intelectuais politizados, o professor de inglês é suspeito de ter "vendido a alma para o diabo". (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 16-7)

Cox e Assis-Peterson (2001) identificam duas abordagens que permeiam o ensino da língua inglesa: o ensino comunicativo que visa à integração com a cultura do outro e o ensino crítico que visa à emancipação em relação à cultura do outro.

Da mesma forma que o ensino de língua inglesa tem sido utilizado para fortalecer os discursos do neocolonialismo, também pode ser empregado como campo de criação de contra discursos. Para isso, é importante que a construção cultural do colonialismo não continue sendo replicada pelo ensino de inglês, o que requer a criação de estratégias de ensino-aprendizagem que se oponham aos enquadramentos culturais que dividem os "nós" e os "outros". Assim, os contra discursos pós-coloniais devem se desenvolver como conjunção e não como fragmentação, constituindo-se como narrativas não só para narrar mundos diferentes de formas diferentes, mas narrativas contra o mundo colonial. (PENNYCOOK, 2002) Dessa forma, "uma prática crítica no ensino de inglês deve começar criticamente, explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e as histórias de maneira desafiadora e, ao mesmo tempo, positiva e animadora". (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20)

Ensino de língua inglesa e o trabalho com temas geradores

Em consonância com a corrente crítica que admite que o ensino de língua inglesa possa ser realizado numa perspectiva emancipadora e não de integração à cultura do outro, foi desenvolvida pesquisa de mestrado com intuito de identificar contribuições advindas do referencial da Educação Popular com vistas a promover um ensino de língua inglesa que possa se constituir como campo fértil para criação de discursos contra hegemônicos.

A referida pesquisa se desenvolveu em um curso de idiomas que acontece aos sábados de modo voluntário e sem certificação na cidade de Americana/SP. O curso conta com a participação de 25 educandos que apresentam grande mobilidade. Oito educandos, que apresentam maior assiduidade às atividades do curso, se constituíram como participantes da pesquisa.

A investigação teve início com intenção de compreender a mobilidade apresentada pelos cursistas e os motivos que ocasionavam sua evasão. O contato com o referencial da Educação Popular possibilitou redefinir os objetivos da pesquisa de modo que também se objetivou analisar como um curso de língua inglesa poderia fomentar a síntese cultural. Para tanto, realizou-se um trabalho de busca por conhecer a cultura dos educandos participantes do curso e por identificar temas geradores que indicassem as

dificuldades que os mesmos encontravam para aprender a língua inglesa.

Durante a investigação, foi possível identificar três temas geradores, quais sejam: a) o medo de se expor; b) aprender brincando e não copiando; e c) desvelar mitos relativos à aquisição da língua inglesa. A identificação de tais temas se deu a partir de observação participante realizada pela educadora de língua inglesa e também pesquisadora. O resultado da observação foi registrado em diário de campo e em trechos do diário foram selecionados para fomentar rodas de conversa com os cursistas com intenção de apreender suas motivações para participar do curso bem como suas dificuldades para aquisição da língua inglesa.

Os participantes da pesquisa mencionaram que uma dificuldade para aprendizado da língua inglesa se relaciona ao seu “medo de se expor” e de falar “errado”.

É, acho que é a vergonha, vergonha de falar errado, vergonha que a gente tem de se expor, né? Ah, também falta pra gente vocabulário, ir se acostumando mais com o grupo. (Eduardo)

Eu tenho vergonha também de errar, né... Sei pouco ainda. (Vania)

A superação do medo de se expor foi se consolidando a partir dos encontros nos quais os participantes, com a mediação da educadora, foram perdendo a vergonha de se expressar, desenvolveram autoconfiança e superaram o medo de errar ao pronunciar palavras em inglês.

Para que os educandos possam superar o medo e a vergonha de se expor, é necessário que o educador aprenda a respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada participante, pois cada um apresenta um grau de conhecimento da língua e diferentes habilidades comunicativas.

O segundo tema-gerador “aprender brincando e não copiando” reflete a crítica dos participantes do curso de língua inglesa às práticas educativas bancárias cujo “saber” apresentava-se como uma doação dos que se julgavam sábios aos que julgavam nada saber. (FREIRE, 1987) Vania, uma das participantes, disse que gostava de aprender inglês por meio de jogos e de brincadeiras em contraposição ao ensino realizado como forma de monitorias voltadas à aceleração de estudos e de obtenção de diploma, como ocorre em alguns Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA)³:

Então, como eu falei lá no CEEJA, a gente não falava o inglês. A professora falava assim, olha você só escreve tudo o que está aqui, é o suficiente. Era só copiar. A professora não falava inglês com a gente. Não, realmente, ela falava

³ Organização didático-pedagógica diferenciada que oferece a alunos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular a oportunidade de concluir escolaridade e de obter certificação do Ensino Fundamental ou Médio mediante aprovação em provas aplicadas nas diferentes disciplinas, dentre elas, a de língua estrangeira.

assim ó: “Eu não vou falar na sua casa com vocês”. Era somente a gente copiar. Aí na hora da prova, ela falava sempre, é, bastante sobre o verbo to be. Mas acho que nem isso eu aprendi também. (Vania)

O depoimento de Vania reflete que ela tem clareza sobre quais estratégias facilitam e quais dificultam sua aprendizagem. Ela percebe que o ato de copiar e a ausência de conversação não contribuem para seu aprendizado da língua inglesa.

O cansaço apresentado pelos participantes, uma vez que apresentam sobrecarga de trabalho, também é um fator que dificulta a aprendizagem. Por isso, muitos mencionaram que gostam quando há atividades no curso que estimulem a aprendizagem por meio de jogos e de brincadeiras, o que torna o estudo mais prazeroso e divertido.

O terceiro tema “mitos relativos à aquisição da língua inglesa” reflete que alguns interiorizam o discurso colonizador de tal forma que acreditam que precisam deixar de ser quem são ou de viver onde vivem para aprender um novo idioma.

Mirela – uma das participantes da pesquisa, que tem uma filha pequena – mencionou que adoraria morar nos Estados Unidos e que sua filha fosse educada lá, pois acredita que a escola seja melhor que a do Brasil. Seu depoimento traz indícios da interiorização do discurso colonial que divide “o nós” e “os outros” e que hierarquiza os falantes da língua inglesa. Sendo assim, Mirela considera que a vida será mais fácil para sua filha se essa aprender a falar o idioma inglês desde cedo.

Ratificando a percepção de Mirela, outros cursistas consideram que não é possível aprender inglês morando no Brasil e a impossibilidade financeira de fazer intercâmbio ou de morar em outros países acabam por gerar sensação de incapacidade para aprender um novo idioma. Em outros casos, tal sensação é reforçada pela ideia de idade “correta” para aprender segundo a qual apenas os jovens possuem as habilidades necessárias para aprender um novo idioma.

Ao longo do curso, no qual foi desenvolvida a referida pesquisa, foram problematizadas essas percepções, procurando destacar que as pessoas podem aprender independentemente da idade ou do local onde se encontram e que muitas pessoas que não sabem o idioma inglês também são ou podem ser bem-sucedidas economicamente.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa corroboram o entendimento de que o ensino de língua inglesa também pode se dar numa perspectiva contra hegemônica, o que requer abertura ao diálogo e à disponibilidade do educador para reconhecer o universo temático dos educandos, as motivações que os impulsionam a aprender a língua inglesa, bem como as suas dificuldades neste processo.

Conclui-se que o ensino de língua inglesa pode-se configurar como síntese cultural, quando visa não apenas à fluência linguística ou à aquisição mecânica de estruturas gramaticais, mas se propõe a discutir temas significativos referentes à cultura dos educandos, engendrando, dessa forma, uma leitura crítica da realidade que lhes possibilite, e também ao educador, tomar a história em suas mãos.

Referências

COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Rev. Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

_____. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Rev. Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. *RBCS*, v. 19, n. 54, p. 5-22, fev. 2004.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of english as an international language*. London: Longman, 1994.

_____. *English and the discourse of colonialism*. Taylor & Francis e-Library, 2002.

Desta forma, podemos concluir que a utilização do Modelo de Prevenção e Controle de Perdas, na realidade da Indústria da Construção Civil, depende de mudanças estruturais e funcionais nas empresas desse segmento, dentre as quais: capacitação e desenvolvimento do corpo gerencial; treinamento e capacitação da liderança; investimento na educação e qualificação da mão de obra; intensificação do processo de supervisão, inspeção e auditoria;

***Maria de Lurdes Costa Domingos
Alexandre Elias Ribeiro Denizot
Rulf Blanco Lima Netto
Washington Blanco Lima Netto***

Modelo de controle de perdas aplicado à construção civil: pontos críticos e a contribuição da educação e treinamento

Loss control model applied in construction industry: critical points and contribution of education and training

MARIA DE LURDES COSTA DOMINGOS *
ALEXANDRE ELIAS RIBEIRO DENIZOT **
RULF BLANCO LIMA NETTO ***
WASHINGTON BLANCO LIMA NETTO ****

Resumo

A Indústria da Construção Civil apresenta altos índices de acidentes, sendo o segundo setor com maior número de mortes. Os acidentes de trabalho representam um grande custo para as empresas e toda a sociedade, aumentando a necessidade de controle dos riscos. Por conseguinte, este trabalho levantou as especificidades desse segmento industrial, fazendo uma revisão de literatura. Verificamos, a partir dos dados apurados, a viabilidade de utilização do conjunto de procedimentos administrativos e operacionais, por meio de ações educacionais e treinamentos, que compõem o Modelo de Prevenção de Controle de Perdas, com o objetivo de melhorar a performance da gestão de saúde e segurança da indústria da construção. Apresentamos, ao final do estudo, pontos críticos e possíveis soluções para sua implementação.

* Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Universidade Veiga de Almeida, RJ. Email: mlcdomingos@oi.com.br

** Mestre em Sistema de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ, doutorando do Programa de Doutorado em Sistema de Gestão Sustentável da UFF. Docente na Universidade Federal Fluminense. Email: alexndre.denizot@gmail.com

*** Mestre em Engenharia Civil pela UFF. Email: rulf@datagrupo.com.br

**** Mestre em Sistemas de Gestão pela UFF. Email: wblnetto@gmail.com

Palavras-chave: Indústria da construção. Educação e treinamento. Modelo de Prevenção e Controle de Perdas.

Abstract

The Construction Industry has high rates of accidents, being the second sector with the highest number of deaths. Workplace accidents are a major expense for companies and the whole society, increasing the need for risk control. Therefore, this work raised the specifics of this industrial segment, through a literature review. We have checked from data determined, the viability of using the set of administrative and operational, through educational actions and training, procedures that make up the Model of Loss Control and Prevention, in order to improve the performance of health and safety management in the construction industry. At the end of the study, critical points and possible solutions for implementation are introduced.

Keywords: Construction industry. Education and training. Model of Prevention and Loss Control.

1. Introdução

As empresas buscam identificar e controlar seus investimentos na incansável tentativa de alcançar melhores resultados. Mas, apesar de seus esforços para mudar a *performance* e para melhorar o desempenho, flutuações de mercado e queda nas vendas estimulam um grande número de empresas a adotarem políticas de controle de custos como prioridades e de foco nos resultados (MANSOUR, 2016). Lutando entre uma crise e outra, para atender a legislação pertinente e para se manter em um mercado cada vez mais competitivo, procuram atingir patamares mais elevados de desempenho em seus negócios.

Dentro deste universo, a Indústria da Construção vem evoluindo rapidamente nos últimos anos. Novas tecnologias de construção, aliadas ao intercâmbio internacional, alteram o trabalho nas obras. Uma indústria em fase de racionalização, orientada por uma metodologia de trabalho, em que não deve prevalecer o empirismo, mas, sim, o planejamento e a organização. Controle dos materiais, quantidades, qualidade, custos, modo de execução e prazos envolvem a gestão dessas empresas para além do planejamento e programação.

Porém, a alta concorrência e a necessidade de sobrevivência fazem com que as empresas concentrem seus esforços no controle dos custos e no aumento da produtividade, negligenciando muitas vezes o controle dos riscos, favorecendo, assim, a ocorrência de acidentes, e consequentes prejuízos. Os custos dos acidentes têm sido o foco de especialistas e pesquisadores na área da segurança. Inúmeros estudos analisam tal custo a partir dos dias perdidos de trabalho, seguro, atraso na duração do projeto, etc. Alguns desses estudos estimam que os custos indiretos sejam 36 vezes maiores que

os diretos. (GURCANLI; BILIR; SEVIM, 2015) Sendo assim, os custos diretos dos acidentes e doenças ocupacionais representariam a ponta do iceberg quando comparados com os custos globais. (CHENG *et al.*, 2010b)

Dessa forma, apesar da implantação de sistemas de gestão modernos e de novas práticas gerenciais, os acidentes de trabalho continuam a ocorrer. (HEDLUND; GUMMESSON; RYDELL; ANDERSSON, 2016) Waehrer *et al.*, (2007) destaca que as empresas da construção possuem as taxas de acidentes fatais mais elevadas em comparação com outros segmentos industriais. Não obstante, na indústria da construção civil, em qualquer parte do mundo, a segurança tornou-se uma preocupação para as empresas e órgãos governamentais.

No Brasil, a indústria da construção civil conta em grande parte com uma mão de obra de baixa escolaridade e capacitação, o que contribui significativamente para a alta frequência de comportamentos inseguros, levando ao aumento do número de ocorrências de acidentes. Neste sentido, cabe às áreas de segurança estabelecer um planejamento geral de educação e a capacitação dos setores responsáveis pelo treinamento de pessoal nas empresas. (RIBEIRO, 2012) Porém, o sistema de contratação da mão de obra das empresas desse segmento utiliza alternância de equipes de acordo com as necessidades diversas, respeitando cada fase da construção, o que dificulta a realização de treinamentos, dado o pouco tempo que o trabalhador fica em cada obra.

Segundo a Previdência Social, a construção civil é o segundo setor com maior número de mortes por acidentes de trabalho, perdendo apenas para área de Transporte Rodoviário de Carga.

Os acidentes de trabalho representam um grande custo, causando grandes prejuízos não só para as empresas envolvidas, mas para a sociedade como um todo. Esses custos, principalmente os indiretos, apesar de significativos, em sua maioria, não são corretamente quantificados, aumentando a necessidade de se controlar as situações que levam à ocorrência de acidentes, particularmente nas indústrias de alto risco. (KOUABENAN; NGUEUTSA; MBAYE, 2015)

Sendo assim, o entendimento correto do processo causal dos acidentes torna-se crítico para desenvolvimento apropriado de medidas de controle. Dessa forma, que a proatividade da gestão na área da segurança pode levar ao maior comprometimento e satisfação no trabalho, aumentando produtividade e reduzindo as taxas de acidentes, conforme o que afirma Haslam *et al.* (2016). Este trabalho se propõe a fornecer uma melhor compreensão das causas e dos custos reais de acidentes no âmbito das empresas da construção, tendo como objetivo analisar as dificuldades de utilização e as possíveis contribuições do Programa de Prevenção e Controle de Perdas na indústria da Construção Civil.

Encontramos, como justificativa para a realização do estudo, a posição da indústria da construção civil como um dos segmentos mais importantes na

economia nacional, absorvendo considerável parcela de força de trabalho, recursos materiais e financeiros.

A seguir, será apresentada a revisão da literatura sobre as condições da segurança na indústria da construção civil. Depois será apresentado o modelo de controle de perdas e a conclusão do estudo, em que serão levantados os pontos críticos e as perspectivas da aplicação do modelo nas empresas do segmento estudado.

2. Acidentes do trabalho na construção civil

A importância da indústria da construção para o país é facilmente reconhecida a partir de sua capacidade de gerar riquezas, envolvendo uma extensa cadeia produtiva, e de seu expressivo impacto social ao criar um volumoso número de empregos. Em todo o mundo, a indústria da construção é reconhecida como uma das atividades produtivas de maior perigo para os trabalhadores.

A OIT (2013) aponta 2,3 milhões de mortes a cada ano por acidentes e por doenças decorrentes do trabalho, sendo que, na indústria da construção, estima-se que, em todo mundo, ocorram pelo menos 60.000 acidentes fatais, com um óbito a cada 10 minutos. Sendo assim, de cada seis acidentes fatais, um ocorre na indústria da construção. (ILO, 2014)

Na Inglaterra, cerca de 29,2% do total de acidentes de trabalho, ocorrem na indústria da construção (HSE, 2014), e, nos EUA, esta é considerada a 4ª atividade econômica mais perigosa do país. No Brasil, os coeficientes de mortalidade por acidente de trabalho vêm declinando há décadas, porém a gravidade vem aumentando especialmente no período entre 2007 e 2012. Apesar disso, o número de óbitos no segmento da construção civil é muito maior que dos países desenvolvidos além de quase três vezes maior que os demais ramos de atividades das indústrias nacionais. (SESI, 2015)

Quanto aos acidentes de trabalho não fatais, só no ano de 2008, ocorreram pouco mais de 6 milhões, levando a quatro ou a mais dias de afastamento do trabalho (TAKALA *et al.*, 2014), correspondendo a um custo significativo para as empresas e para os cofres públicos. Só no ano de 2008, foram cerca de 2.257.194 dias perdidos de trabalho (SESI, 2015).

Além dos custos diretos e previdenciários, as empresas ainda precisam dispor de tempo e de recursos humanos e materiais para investigação dos acidentes, contratação e para o treinamento de substitutos, perda de pessoal, absenteísmo, assessoria jurídica, apoio à família dos acidentados, elevados prêmios de seguro, dentre outras. Segundo Gurcanli, Bilir e Sevim (2015) muitas vezes, a falta de registros, dados insuficientes e as informações imprecisas dificultam as estimativas que permitam avaliar os custos reais gerados pelos acidentes.

Com isso, é comum encontrar gestores que não compreendem a real importância do custo dos acidentes para as empresas, considerando apenas os custos mais evidentes, como o tratamento médico e a compensação

ao trabalhador. Os gestores precisam de preparo técnico e gerencial, além de contar com qualidade de dados para que possam se sensibilizar com o volume de despesas potencialmente reduzíveis, caso promovam ambientes de trabalho mais seguros e saudáveis. (SESI, 2015) Segundo a OIT (2013), para a adoção de uma estratégia preventiva realmente eficaz, torna-se necessário possuir qualidade nos dados referentes à segurança.

No que se refere à necessidade de registros, desvios e incidentes são extremamente importantes para o levantamento e análise formal dos perigos e riscos envolvidos nestes eventos. (GYEKYE, 2010) A falta de identificação dos desvios e dos incidentes encobre um grande número de fontes potenciais de risco, prontas para dar início a acidentes.

Quedas de pessoas e de objetos, choques elétricos, acidentes com máquinas e equipamentos são frequentes nos canteiros de obras.

Assim como as subnotificações no caso de incidentes e acidentes leves, que acabam por afetar os sistemas de informações gerenciais das empresas, impedindo a tomada das ações corretivas necessárias. (MACHADO *et. al.*, 2013)

Contribuindo para a visão míope de algumas empresas e de seus gestores, muitas vezes, os acidentes são encarados como inerentes ao processo produtivo, principalmente ao considerar a impossibilidade de seu total controle. (PECILLO, 2016) A falta de recursos técnicos, gerenciais e de uma estratégia adequada de gestão favorece a adoção desse ponto de vista, contribuindo para a postura negligente quanto aos riscos, análise inadequada das causas dos acidentes e às ações equivocadas, gerando custos diretos e indiretos para as empresas. Boa parte dos executivos adotam medidas punitivas e programas de incentivo ao não acidente, o que acaba por estimular a subnotificação. Diante da falta de recursos frente à ocorrência inevitável dos acidentes, as empresas e os gestores se resguardam com uma maior cobertura das seguradoras.

Alguns estudos indicam que, por trás da falta de registros dos riscos e acidentes, existe também a pressão de algumas empresas e gestores que estimulam o mascaramento de evidências e de provas da relação com o trabalho, motivados pelo receio de possíveis multas, implicações legais, pecuniárias ou mesmo com a intenção de proteger responsáveis.

Os gestores e os engenheiros tendem a estabelecer padrões técnicos de trabalho na tentativa dos trabalhadores executarem suas tarefas dentro do esperado no que se refere à qualidade dos serviços e ao comportamento seguro. Porém, valores e padrões de comportamento não podem ser simplesmente impostos aos trabalhadores, principalmente ao se considerar a precariedade das condições do trabalho de boa parte dos canteiros de obra.

O alto índice de acidentes se relaciona ao fato de a indústria da construção civil contar com a contribuição do baixo nível de educação, escolaridade e de capacitação da mão de obra, aliados à falta de percepção de risco e de consciência da importância do cumprimento das normas de segurança. Agapiou (1998) destaca que, há muito tempo, a necessidade

de aprendizagem e capacitação na construção civil tem sido evidenciada. E que o investimento na qualidade humana, mais especificamente na educação, capacitação e na conscientização, segundo Lobos (1991), deve ser extensivo a todos os funcionários, não só aos trabalhadores, mas também aos responsáveis pelas ações gerenciais, diminuindo, assim, as perdas na segurança, qualidade e na produtividade.

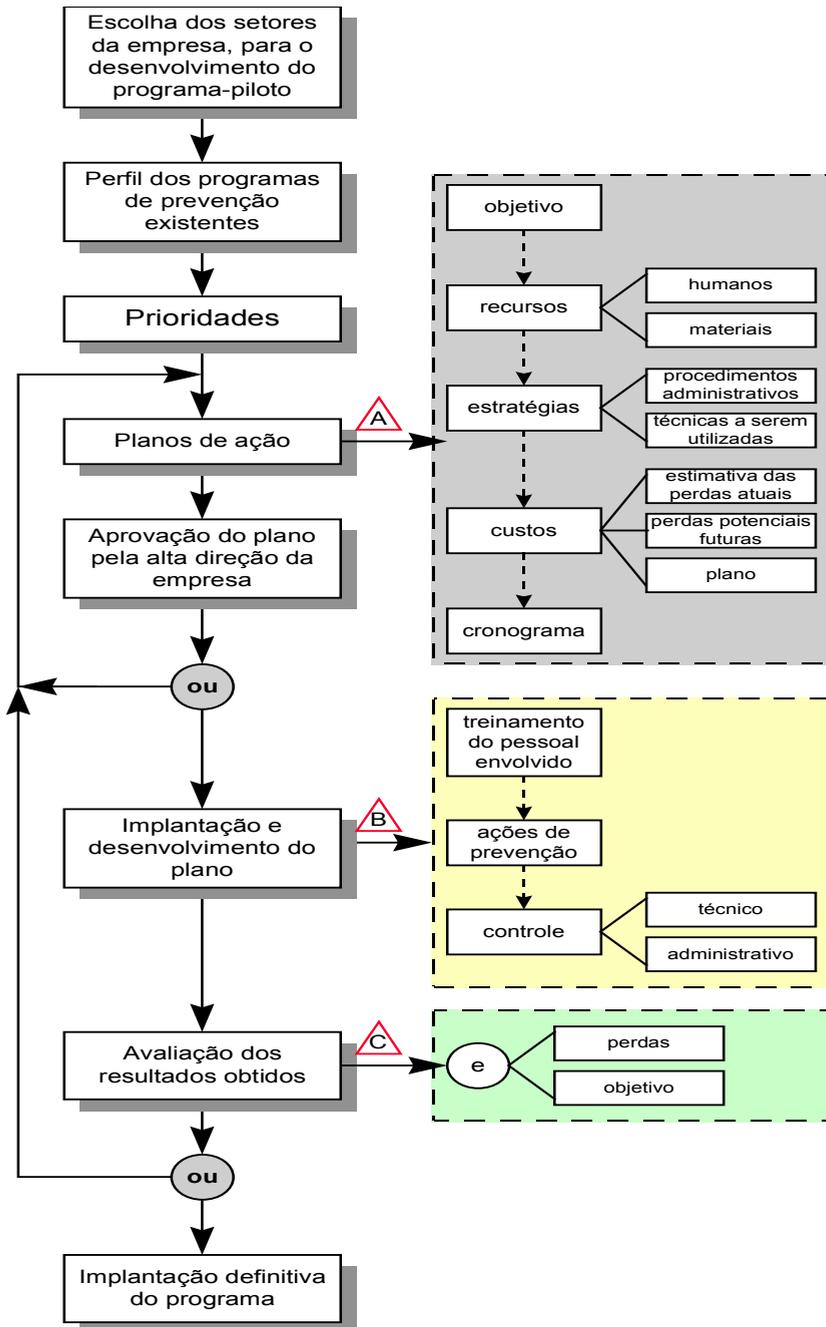
3. Programa de Prevenção e Controle de Perdas

Segundo Denizot e Lima Netto (2004), o Programa de Prevenção e Controle de Perdas é composto por um conjunto de procedimentos administrativos e operacionais que tem por base melhorar continuamente a empresa, gerenciando melhor seus custos operacionais, além de salvaguardar seu patrimônio físico e humano, preservando a imagem da Empresa.

Nesse sentido, é considerado como perdas qualquer evento que afete adversamente o patrimônio, a produção, o ser humano, a qualidade, os produtos, o meio ambiente.

O controle de perdas requer uma função participativa, em que todos os níveis da empresa se envolvam, interagindo de forma integral com a produção e com os programas de qualidade. Sua abrangência, a nível corporativo, vai do corpo administrativo até os níveis operacionais, conforme apresentado abaixo, na figura 2.

FIGURA 3.2 – Programa de prevenção e controle de perdas



Fonte: Denizot; Lima Netto, 2004.

É, por meio de uma política direcionada ao programa, assinada pela maior autoridade da empresa, que será delegada responsabilidade e dado respaldo à sua implantação, cabendo, dessa forma, a:

- *Diretoria*: apoiar de forma integral as ações do programa;
- *Gerências*: coordenar o programa nas áreas de sua competência;
- *Supervisores*: operacionalizar o programa.

A metodologia aplicada para sua implantação, voltada para uma cultura prevencionista na empresa, é obtida pelo treinamento em determinadas técnicas. O programa, portanto, é dividido em vários módulos, cujos principais são: investigação de acidentes e incidentes, inspeções planejadas, análise de procedimentos de trabalho, higiene industrial e saúde ocupacional, planejamento para emergências. (DENIZOT; LIMA NETTO, 2004)

Segundo Denizot e Lima Netto (2004), as causas básicas dos acidentes com danos à propriedade são as mesmas dos acidentes com lesões. Não é difícil, como conclusão geral, admitir-se que o programa, como um todo, levará a uma melhora global e significativa na redução dos acidentes incapacitantes, que é uma meta incluída no objetivo abrangente da Prevenção e do Controle de Perdas.

Como complemento ao exposto, pode-se reforçar: a prevenção de danos, enquanto humanos de qualquer natureza ou magnitude, mantém-se como a primeira prioridade dentro do programa; a necessidade de implementação de novos planos de ação, estes devem ser adicionados ao plano básico de “Prevenção de Lesões”, pela necessidade de uma abordagem sistêmica.

As ações de melhorias propostas pelo plano de ação para a prevenção de perdas devem acontecer de forma gradativa e crescente, sendo importante o acompanhamento contínuo e paralelo, possibilitando a verificação e a comparação dos resultados iniciais obtidos e prevenindo a reincidência dos problemas.

Pode-se dizer que, para cada problema identificado, devem ser estabelecidas e documentadas todas as ações de melhorias definidas para o processo analisado. As ações propostas, a serem implementadas, devem estar associadas à cada etapa do processo e, principalmente, às necessidades da empresa em buscar o aperfeiçoamento e a melhoria contínua. Nesse sentido, principalmente no caso da indústria da construção civil, a educação e o treinamento de todo o pessoal envolvido tornam-se fundamentais para o controle técnico-operacional e administrativo das perdas, garantindo a implantação definitiva do programa.

4. Conclusão

O Programa de Prevenção e Controle de Perdas pode melhorar as condições de segurança dos ambientes operacionais, garantindo que suas operações e atividades sejam realizadas de maneira segura e saudável para os seus empregados, ajudando a melhorar a performance das empresas e reduzir suas perdas. Porém, algumas especificidades do processo de produção da Indústria da Construção Civil podem dificultar ou inviabilizar

sua implantação, dentre os quais, podemos destacar que:

- a) a mudança dos riscos ocupacionais de acordo com as fases da obra dificulta a identificação e tratamento dos perigos, além de dificultar percepção dos riscos por parte dos trabalhadores;
- b) o caráter de transitoriedade, muitas vezes, é confundido com improvisação, acarretando um certo desprezo das chefias pelas normas de segurança, criando um ambiente mais conturbado e propenso ao erro, levando ao aparecimento de situações de risco;
- c) a baixa escolaridade e a pouca qualificação dos trabalhadores, junto ao alto índice de rotatividade e ao absenteísmo, são também fatores críticos. Também a inserção de um grande número de trabalhadores sem registro por parte das subempreiteiras, visto que serviços de curta duração acarretam encargos na admissão e na demissão desses trabalhadores quando não há continuidade no serviço.

Desta forma, podemos concluir que a utilização do Modelo de Prevenção e Controle de Perdas, na realidade da Indústria da Construção Civil, depende de mudanças estruturais e funcionais nas empresas desse segmento, dentre as quais: capacitação e desenvolvimento do corpo gerencial; treinamento e capacitação da liderança; investimento na educação e qualificação da mão de obra; intensificação do processo de supervisão, inspeção e auditoria; mudanças na dinâmica dos trabalhadores, na organização e processos de trabalho; redução da transitoriedade da mão de obra; participação dos trabalhadores nos processos de segurança, trazendo um caráter educativo a atividade, aumentando assim, a conscientização, comprometimento e percepção de risco; implementação de um processo de identificação, tratamento, registros dos riscos operacionais, além da análise dos incidentes e acidentes.

Referências

AGAPIOU, Andrew. A review of recent developments in construction operative training in the U.K. **Construction management and economics**, London, v. 16, n. 5, sept. 1998.

CHENG, M. Y.; TSAI, H. C.; SUDJONO, E.. 2010b. Conceptual cost estimates using evolutionary fuzzy hybrid neural network for projects in construction industry. **Expert Systems with Applications**. 37, p. 4224–4231. DOI:10.1016/j.eswa.2009.11.080. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/1af8/bc1680d0f4600cd30fba89aa95dc40538798.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

DENIZOT, Alexandre Elias Ribeiro ; LIMA NETO, Rulf Blanco. Aspectos da Construção Civil na Análise dos Custos de Acidentes do Trabalho. II **Congresso Nacional de Excelência em Gestão** - UFF. v. 1, p. 1-18, 2004.

GYEKYE, S. A. Occupational safety management: The role of causal attribution. **International Journal of Psychology**, v. 45, n. 6, p. 405-416, 2010. DOI: 10.1080/00207594.2010.501337.

GURCANLI, G. Emre; BILIR, Senem; SEVIM, Merve. Activity based risk assessment and

safety cost estimation for residential building construction projects. **Safety Science**, v. 80, Dez. 2015, p. 1-12. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssci.2015.07.002>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

HASLAM, Cheryl; O'HARA, Jane; KAZI, Aadil; TWUMASI, Ricardo; HASLAM, Roger. Proactive occupational safety and health management: Promoting good health and good business. **Safety Science**, 81 (2016), p. 99-108. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssci.2015.06.010>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

HEDLUND, Ann; GUMMESSON, Karl; RYDELL, Alexis; ANDERSSON, Ing-Marie. Safety motivation at work: Evaluation of changes from six interventions. **Safety Science**, 82, 2016 (IN PRESS), p. 155-163. ISSN 09257535. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssci.2015.09.006>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

HSE - Health Safety Executive. **Health and safety in construction in Great Britain, 2013 Work-related injuries and ill health**. 2014. Disponível em: <www.hse.gov.uk/statistics/industry/construction/construction.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

ILO - International Labor Organization. **World of Work Report 2013**. Geneve, 2014. Disponível em: <www.ilo.org/global/research/global-reports/world-of-work/2013/WCMS_214476/lang--en/index.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

KOUABENAN, Dongo Rémi; NGUEUTSA, Robert; MBAYE, Safiétou. Safety climate, perceived risk, and involvement in safety management. **Safety Science**, 77, p. 72-79, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssci.2015.03.009>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

LOBOS, Júlio. **Qualidade através das pessoas**. São Paulo: J. Lobos, 1991.

MACHADO, J. M. H.; SANTANA, V. S.; CAMPOS, A.; FERRITE, S.; PERES, M. C.; GALDINO, A. *et al.* "Situação da Rede Nacional de Atenção Integral em Saúde do Trabalhador (Renast) no Brasil", 2008-2009. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 2013; 38 (128): p. 243-256. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572013000200012>

MANSSOUR, Mohammad. Quantifying the intangible costs related to non-ergonomic work conditions and work injuries based on the stress level among employees. **Safety Science**, 82, 2016 (IN PRESS): p. 283-288. Publicação: Elsevier Ltd. ISSN 09257535. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925753515002362>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Relatório da OIT**. A prevenção das doenças profissionais, 2013. Disponível em: <http://www.dnpst.eu/uploads/relatorios/safeday_pt_2013.pdf>. Acesso em: 26 set 2015.

PECILLO, Malgorzata. The resilience engineering concept in enterprises with and without occupational safety and health management systems. **Safety Science**, v. 82, fev. 2016 (IN PRESS): p. 190-198. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssci.2015.09.017>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

RIBEIRO, Antônio de Lima. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SESI - Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Segurança e saúde na indústria da construção no Brasil: diagnóstico e recomendações para a prevenção dos acidentes de trabalho, 2015/ Serviço Social da Indústria**. – Brasília: SESI/DN, 2015.

SOUZA, R. de; MEKEBEIAN, G.; SILVA, M. A. C.; LEITÃO, A. C. M. T.; SANTOS, M. M. **Sistemas de Gestão da Qualidade para Empresas Construtoras**. São Paulo: Sinduscon/SP, 2000. Disponível em: <www.sindusconsp.com.br/wp.../05/engenheiros.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

TAKALA, J.; HÄMÄLÄINEN, P.; SAARELA, K. L.; YUN, L. Y.; MANICKAM, K.; JIN, T. W.; HENG, P.; TJONG, C.; KHENG, L. G.; LIM, S.; LIN, G. S. Global estimates of the burden of injury and illness at work in 2012. **Journal of Occupational and Environmental Hygiene**, 2014. May; 11(5): p. 326-37. DOI: [10,1080 / 15459624.2013.863131](https://doi.org/10.1080/15459624.2013.863131) Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4003859/>>. Acesso em: 4 dez 2015.

WAEHRER, G.M.; DONG, X.S.; MILLER, T.; HAILE, E.; MEN, Y., 2007. Costs of occupational injuries in construction in the united states. **Accident Analysis & Prevention**, n. 39, p. 1258–1266. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2491397/>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

O entretenimento digital, na sociedade atual, conquistou rapidamente a atenção prioritária de crianças, jovens e adultos em formação, em detrimento do tempo dedicado às tarefas da educação formal, em instituições de ensino presenciais. Além disso, hoje, pesquisadores, professores e desenvolvedores de novas mídias, interfaces e artefatos tecnológicos estudam, pesquisam e desenvolvem, em equipes multidisciplinares, jogos digitais (ALVES; COUTINHO, 2016) e plataformas de educação on-line para utilização em processos didáticos. Esse deslocamento das tecnologias para o centro dos processos educativos, na contemporaneidade, cria novos desafios para a educação.

André Brown
Arthur Chrispino

Cursos de férias: metodologias alternativas na formação continuada

Vacations courses: alternative methodologies in continuing training courses

ANDRÉ BROWN *
ARTHUR CHRISPINO **

Resumo

Esse trabalho trata das possíveis metodologias alternativas para a educação, considerando o contexto atual da chamada sociedade do entretenimento mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para aprofundar essas reflexões, foi feita uma pesquisa qualitativa, a partir de narrativas, anotações de campo e de relatos de experiência dos próprios pesquisadores, autores deste artigo e responsáveis pela elaboração dos cursos de férias. Como resultado da pesquisa, constatou-se que, para que haja aprendizagem significativa com as metodologias alternativas, a construção do conhecimento precisa acontecer de maneira ativa, envolvendo alunos e professores facilitadores. Para que os professores possam utilizar adequadamente as metodologias ativas e alternativas, é desejável que eles sejam habilitados, em seus cursos de formação inicial e/ou continuada, nessas práticas inovadoras de aprendizagem e ensino.

Palavras-chave: Metodologias alternativas. Didática. “Geração Z”. Tecnologias.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Sociologia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, PI, Brasil; Email: faustonnegreiros@ufpi.edu.br

** Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, CE; Email: rebecca.ameijer@unilab.edu.br

*** Doutor em Psicologia pela Universidad de Granada, Espanha com período sanduíche na Università di Bologna (Itália); Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociologia (Stricto Sensu) e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Piauí/UFPI, PI; Email: ludgleydson@yahoo.com.br

Abstract

This work deals with possible alternative methodologies for education, considering the current context of the entertainment society, mediated by the Digital Technologies of Information and Communication (DTIC). In order to deepen these reflections, a qualitative research was made, based on narratives, field notes and the researchers' reports. These researchers written this article and were responsible for the elaboration of the Vacation courses. As a result, it was found that for meaningful learning with alternative methodologies, the construction of knowledge must take place in an active way, involving students and facilitating teachers. In order for teachers to be able to use active and alternative methodologies appropriately, it is desirable that they be enabled in their initial and / or continuing training courses in these innovative learning and teaching practices.

Keywords: Alternative methodologies. Didactics. Generation Z. Technologies.

Introdução

“Educação não é uma questão de falar e ouvir, mas um processo ativo e construtivo.”
(John Dewey)

Há décadas existem estudos amplamente conhecidos sobre a importância da ludicidade na educação. O autor Vygotsky (2000; 2009), por exemplo, no início do século XX, já pesquisava a importância do brincar e dos jogos no desenvolvimento das funções mentais superiores na infância.

No final do século XX e no início do século XXI, com o advento e o desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estudos mais recentes apontaram para a importância do *ciberespaço* e da *cibercultura* (LÉVY, 2011), além da importância das mídias digitais na transformação das relações humanas, no acesso à informação e à produção de conhecimento. Essa revolução tecnológica causou impactos inevitáveis na educação e nos processos de aprendizagem e ensino.

Atualmente, já existem pesquisas que apontam para o fato de a nossa sociedade contemporânea ser mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o que evidencia a suposta transição para o que podemos chamar hoje de *sociedade do entretenimento* (ARRUDA, 2013).

O entretenimento digital, na sociedade atual, conquistou rapidamente a atenção prioritária de crianças, jovens e adultos em formação, em detrimento do tempo dedicado às tarefas da educação formal, em instituições de ensino presenciais. Além disso, hoje, pesquisadores, professores e desenvolvedores de novas mídias, interfaces e artefatos tecnológicos estudam, pesquisam e

desenvolvem, em equipes multidisciplinares, *jogos digitais* (ALVES; COUTINHO, 2016) e plataformas de educação *on-line* para utilização em processos didáticos. Esse deslocamento das tecnologias para o centro dos processos educativos, na contemporaneidade, cria novos desafios para a educação.

Entendemos que, nesse complexo contexto tecnológico digital, parte dos desafios contemporâneos dos pedagogos e professores tem sido criar práticas de ensino lúdicas, atrativas, mantendo o prazer da diversão também em sala de aula. Aprender e ensinar brincando, com metodologias integradas às novas tecnologias, é o caminho buscado por grande parte dos professores atualmente, em vários níveis da Educação. Essa ocorrência nos tem feito refletir sobre a seguinte questão de pesquisa: como professores conseguirão tornar suas aulas presenciais atrativas para as “Gerações Z e Alfa” em uma sociedade do entretenimento?

Nesse contexto, de elaboração de práticas de ensino lúdicas e atrativas, considerando a sociedade do entretenimento mediada pelas Tecnologias Digitais, foi realizado o projeto pedagógico experimental dos cursos de férias.

A partir da questão de pesquisa proposta, e das experiências vivenciadas nos cursos de férias, pretendemos, nesse trabalho acadêmico, investigar e refletir sobre as possíveis metodologias alternativas para a educação, considerando o contexto atual da suposta sociedade do entretenimento, mediada pelas TDIC. Para aprofundar essas reflexões, recorreremos à modalidade de pesquisa em educação qualitativa a partir de narrativas e de memórias dos próprios pesquisadores, autores deste artigo e responsáveis pela elaboração dos cursos de férias. Considerando, como escreveu Victorio Filho (2007), que pesquisar no cotidiano é criar metodologias, utilizamos e hibridizamos como instrumentos de pesquisa, memórias e breves relatos de experiência sobre os cursos de férias. Durante a pesquisa, tecemos o texto deste trabalho a partir de anotações de campo, conversas, questionamentos. Buscamos, também, como referencial, textos de autores como Rogers (1972), Libâneo (2001) e Valente (2014).

Sociedade do entretenimento e Educação

Para este trabalho, partimos do pressuposto de que vivemos, atualmente, em uma sociedade do entretenimento, como explicou Arruda (2013, p. 233) quando escreveu que

[...] falar em entretenimento não é nenhuma novidade, pois a sua forma de divertimento, de distração, de tradição e de rituais acompanha a sociedade há muitos séculos. O termo entretenimento adquire um sentido próprio no capitalismo, sobretudo a partir do século XX, pois ele acaba por se vincular ao lazer e ao caráter mercantil que ele possui na contemporaneidade.

Soma-se a essa constatação o fato de a sociedade contemporânea ser

mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), facilitando o acesso de alunos da “Geração Z” a todo entretenimento digital disponível continuamente na *web*. Essa situação de acessibilidade ubíqua à internet, também por meio de dispositivos móveis – celulares, *smartphones* e *ipads* – impacta diretamente o cotidiano escolar, como apontou Arruda (2013, p. 233):

Os desafios à escola têm aumentado com a ampliação dos acessos e usos de TDIC, e a perda da centralidade da escola se tornou tão nítida que a maioria das pesquisas sobre o assunto demonstra que o tempo dedicado à escola é bem menor do que aquele dedicado a todos os outros espaços sociais e tecnológicos.

Além dessa constatação, a dificuldade de conquistar a atenção e o envolvimento de alunos para atividades de sala de aula tem criado situações em que o professor precisa saber usar, a favor de suas aulas, a acessibilidade ubíqua à internet, também por meio de dispositivos móveis. Por vezes, os alunos estão em sala de aula, mas usando seus celulares conectados para outros fins, diferentes das atividades propostas para a aula. O processo de conquista da atenção dos alunos pelo professor, nesses casos, por meio das metodologias ativas e alternativas na resolução de problemas ou na elaboração de projetos, pode incorporar os usos de celulares conectados para atividades de pesquisa na internet, registros de imagens dos processos de elaboração e na transferência de dados, conteúdos didáticos, fontes de pesquisa, *links* de vídeos e textos, entre outras ações. A ideia é fazer com que os celulares conectados possam ser utilizados, durante as aulas, sempre que possível, como instrumento de pesquisa, trabalho e estudo colaborativo.

Nesse contexto da sociedade do entretenimento, mediada pelas TDIC, e do surgimento de novos desafios para a educação contemporânea, foi elaborado o projeto pedagógico experimental dos cursos de férias.

Conhecendo a “Geração Z” e a “Geração Alfa”

As nomenclaturas “Geração Z” e “Geração Alfa” foram criadas para facilitar a compreensão das características das mais recentes gerações de pessoas, seus comportamentos e suas relações com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os autores Indalécio e Ribeiro (2016) explicam que

[...] nascidos após os anos 2000 e antes de 2010, a geração Z recebe este nome por apresentar o comportamento de mudar incessantemente o canal da televisão ou a música no aparelho de som, ato que remete ao termo ‘zapear’ (VEEN; WRAKING, 2009). Também conhecidos como iGeneration@, Net Generation, Generatiion AO (Always on), Generation Text (GABRIEL, 2013), os Z nascem durante o

processo de desdobramento da Web 2.03, desenvolvimento da banda larga, como também no período de criação e popularização de novos aparelhos e ferramentas digitais. (INDALÉCIO; RIBEIRO, 2016, p. 140)

[...] Nascidos após o ano 2010, a Geração Alfa, ainda pouco estudada, é a terceira geração de Nativos Digitais. Apesar da tenra idade, seu futuro está começando a tomar forma. (INDALÉCIO; RIBEIRO, 2016, p. 144)

Conhecendo essas gerações, compreendemos que a melhor forma de interação com esse público jovem, futuros universitários, é a relação digital no cotidiano, como nos momentos que buscamos comunicar algum tipo de informação ou na construção de conhecimentos durante a realização de processos didáticos.

Processos didáticos nos cursos de férias: metodologias alternativas em prática

O interesse e o estudo de metodologias de ensino, nas quais os alunos aprendem com a prática por meio de experiências e de projetos pedagógicos que proporcionem aprendizagens significativas, não é uma novidade. Pedagogos e filósofos da educação, em variados períodos e com objetivos e metodologias diferentes, ao longo da história da educação, desenvolveram práticas e teorias que promoveram o “aprender fazendo”. O pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey foi um dos pioneiros na busca por uma pedagogia ativa. Segundo Aranha (2006, p. 261),

Dewey fez severas críticas à educação tradicional, sobretudo à predominância do intelectualismo e da memorização. [...] O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas. Considerando a noção central de experiência, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida.

Sobre as críticas ao ensino tradicional e sobre as experiências inovadoras propostas por Dewey, para melhorar o aproveitamento dos processos didáticos, favorecendo aprendizagens significativas, Valente (2014, p. 81) aponta que

[...] o processo de ensino e aprendizagem baseado na transmissão de informação foi criticado por John Dewey há mais de um século como sendo antiquado e ineficaz (DEWEY, 1916). Sua proposta era a aprendizagem baseada no fazer, “hands-on”.

Essas e outras rupturas mais recentes com o ensino tradicional têm demandado mudanças radicais na forma como ainda agimos, hoje, nas salas de aula e como avaliamos as aprendizagens e conhecimentos dos indivíduos. Porém, com o desenvolvimento de novas metodologias didáticas, surge uma nova preocupação: a falta de preparo de parte dos profissionais da educação para se adaptarem e utilizarem, em curto prazo, as metodologias ativas e alternativas, atualizando também os seus instrumentos de avaliação. A esse respeito entendemos que, na atualidade, os cursos de formação de professores, licenciaturas e os cursos de Pedagogia precisam habilitar seus alunos, futuros profissionais da educação, a utilizarem adequadamente as metodologias ativas e alternativas em suas práticas de ensino, dentro e fora da sala de aula, seja nas instituições de ensino ou mesmo em espaços não formais da educação.

Hoje, as metodologias ativas já fazem parte dos modelos de gestão de grandes grupos educacionais, que buscam levar seus valores, mensagens e ensinamentos, de forma rápida e eficiente, a diversos grupos de pessoas heterogêneas. Os resultados positivos têm impressionado o segmento de gestão de pessoas, levando os gestores e profissionais da educação a reverem seus conceitos, desencadeando processos de formação continuada com essas novas metodologias. Essa ocorrência da necessidade das metodologias ativas e das metodologias alternativas, não será diferente nas instituições de ensino, de todos os níveis, pois, com o advento da tecnologia ao alcance de todos, formas mais atrativas para construir coletivamente o conhecimento despontam no gosto de todas as pessoas, idades e classes sociais.

Estudos e práticas da área de didática, nas últimas décadas, revelaram a importância da aprendizagem significativa. O “aprender fazendo” tende a enriquecer os processos didáticos, facilitando a aprendizagem. Sobre ensino e aprendizagem ativa, Libâneo (2001, p. 3) nos ensina que

[...] o processo didático é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais. Nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verificam no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos.

Temos utilizado as metodologias ativas e alternativas nos cursos de férias e de extensão a partir dos processos didáticos realizados com a metodologia da sala de aula invertida. Além das metodologias ativas, entendemos que os usos de linguagens contemporâneas, artísticas, lúdicas, midiáticas, como os *games*, os quadrinhos, os mangás, os desenhos animados, entre outras, articuladas nas práticas de ensino e aprendizagem, facilitam o

ensino constituindo o que chamamos de “Metodologias Alternativas”. Dessa maneira, hibridizando linguagens, metodologias ativas e alternativas, temos conseguido proporcionar diferentes possibilidades e modalidades de aprendizagem.

A “sala de aula invertida” é uma das metodologias que temos utilizado e que busca reorganizar os elementos do processo didático de maneira que os alunos tenham acesso e façam leituras antecipadas dos textos propostos para sala de aula. O objetivo dessa metodologia é permitir que os alunos levantem questões para discutir, em sala de aula, juntamente com colegas de turma e o professor, esse que fará a mediação da discussão sobre os conteúdos curriculares da disciplina. Segundo Valente (2014, p. 85),

A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas.

As metodologias ativas e alternativas, articuladas em sala de aula, permitem ainda que os alunos tenham a oportunidade de solucionar problemas, identificar, suprimir dúvidas e de formular questões sobre os temas discutidos, juntamente com seus colegas de turma e com o professor facilitador, esse que fará a mediação em sala de aula.

A curiosidade de cada aluno é despertada em leituras prévias e nos encontros de trabalho coletivo, em sala de aula, com os usos das metodologias ativas e alternativas. Por meio dessas metodologias, torna-se possível agregar, sobre os conteúdos curriculares, elementos novos trazidos pelos alunos a partir de suas leituras e vivências, facilitando a aprendizagem significativa e a troca de conhecimentos. É possível compreender as aprendizagens significativas por meio da definição de Rogers (1972, p.5):

Definamos, com um pouco mais de precisão, os elementos envolvidos em tal aprendizagem significativa ou experiencial. Tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto-iniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vêm de fora, o senso da descoberta, do

alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É avaliada pelo educando. Este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual tem ele experiência. O locus da avaliação pode-se dizer, reside, afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo.

As metodologias ativas e alternativas, quando bem utilizadas, favorecem a transformação da sala de aula em um espaço interativo e prazeroso de construção colaborativa de conhecimentos significativos.

Breve relato sobre a experiência dos cursos de férias

A iniciativa de realizar os cursos de férias surgiu da percepção de que reuníamos as condições e os recursos necessários para planejar e realizar essa experiência pedagógica. Durante o período de férias, havia disponibilidade de professores, liberados de suas atividades acadêmicas próprias do período letivo. Salas de aula equipadas e laboratórios também poderiam ser utilizados em boa parte do turno da tarde. A partir dessas condições iniciais favoráveis para a realização dos cursos, foram listadas as prováveis áreas de conhecimento também relacionadas aos cursos de graduação da instituição.

Cinquenta cursos de férias foram organizados em cinco áreas de interesse: “Arte e Criação”, englobando técnicas como desenho, mangá, anime, animação, pintura digital, *game design* e robótica; “Arte e Educação”, constituída de oficinas de contação de histórias, jogos didáticos e histórias em quadrinhos; “Educação”, na qual foram oferecidos, entre outros cursos, desenvolvimento infantil, psicomotricidade, práticas educativas para inclusão, cineclubes e educação; “Gestão”, abrangendo os cursos de gestão de conflitos e gerenciamento de projetos, por exemplo; e, por fim, “Corpo e Movimento”, com cursos voltados para área de dança e expressão corporal.

O público pretendido para os cursos, a princípio, foi o de jovens e de adultos, estudantes do ensino médio ou de graduação, podendo abranger interesses de um público mais amplo, como crianças e adolescentes, como de fato aconteceu. A ideia inicial do projeto foi aproximar o público jovem da Instituição de Ensino Superior (IES), familiarizando-o com as atividades acadêmicas e cursos disponíveis na graduação e na extensão, não somente oferecidos nos períodos de férias, mas também durante todo o ano letivo.

Durante o período de férias, os estudantes geralmente estão envolvidos em práticas de lazer. Considerando essa tendência, nos planejamentos dos cursos, agregamos a linguagem do entretenimento aos temas, conteúdos e práticas de ensino. A divulgação dos cursos nas redes sociais contou também

com elementos visuais relacionados às áreas de interesse do público, como personagens típicos de mangá, *animes*, *games*, quadrinhos e ilustrações. O projeto foi desenvolvido e executado em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que regulamenta os usos e o ensino de linguagens contemporâneas na Educação.

As experiências de ensino e aprendizagem foram baseadas no “fazer com” quadrinhos, desenhos animados, ilustrações, mangás, cineclube, contação de histórias.

Durante a realização dos cursos de férias, foi possível, para os pesquisadores, verificar essas experiências acompanhando as aulas de professores dos diversos cursos oferecidos para realizarem observações e anotações dessa pesquisa qualitativa. Algumas dessas experiências, em sala de aula, passam a ser narradas, aqui, resumidamente nesse texto, com o objetivo de compreendermos as diferentes abordagens pedagógicas de professores e seus usos de metodologias alternativas e ativas.

Iniciamos esses relatos de experiência a partir do curso de férias intitulado “Cinema e educação: criando cineclubes”, ministrado pelo professor André Brown, que buscou discutir a elaboração de cineclubes, partindo do princípio de que cineclube é um coletivo de pesquisadores e produtores de linguagem, que pode envolver professores e alunos na utilização de filmes, documentários e vídeos, em atividades pedagógicas e culturais. Essas atividades geralmente propiciam debates, estudos e produções acadêmicas. O curso pretendeu apontar para a possibilidade de criar alternativas de estudos acadêmicos e culturais, por meio de linguagem audiovisual, articulando as aprendizagens proporcionadas pelas exposições de filmes com as práticas de ensino de professores, em suas áreas de conhecimento específicas ou em trabalhos interdisciplinares. Dessa maneira, esse curso, desde a sua concepção, objetivou estimular práticas educativas com metodologias alternativas.

O professor iniciou os trabalhos ouvindo os alunos, suas expectativas para o curso e suas motivações para fazê-lo. A partir desse primeiro contato, fez uma roda de conversa com os alunos, tentando conhecer os seus prováveis interesses sobre o tema principal da aula: “fazer cineclube”. Seguem adiante alguns registros mais significativos de alunos do curso.

Entre os alunos, estava participando do curso de cineclube, um professor de arte, também fotógrafo artístico, com ampla experiência nos usos de imagens na educação. O aluno exibiu, no *datashow* da sala de aula, arquivos digitais de fotos e projetos seus com fotografias em atividades pedagógicas e artísticas.

Outro aluno do curso era licenciado em História, buscando novas metodologias para suas aulas com filmes. Ele contou sobre sua experiência de aprendizagem na graduação, em que um professor seu costumava exibir filmes em sala de aula. Esse professor organizou um cineclube com sessões periódicas quinzenais.

Um terceiro aluno, pedagogo, falou, durante a aula, sobre sua experiência como professor em uma instituição prisional, em outro estado brasileiro, onde

encontrou muitas dificuldades para realizar projetos culturais e pedagógicos para os internos. Apesar dessas barreiras, manteve-se motivado a criar um cineclube na instituição.

A diversidade de interesses e vivências dos alunos enriqueceu o diálogo em sala de aula. Foi exibido pelo professor André Brown o documentário “O que é cineclube?”¹, disponível no *YouTube*. Após o vídeo, foi feita uma discussão a respeito das noções sobre cineclube apresentadas no documentário. Foi decidido, coletivamente, fazer uma atividade de elaboração de projetos de cineclubes, para diferentes fins, considerando os diversos objetivos dos alunos em realizar seus cineclubes em vários contextos, comunidades e instituições. O professor do curso fez as mediações necessárias, durante a elaboração da atividade, e indicou referências bibliográficas para a fundamentação de cada projeto de cineclube. Os alunos concluíram o curso já com seus projetos parcialmente elaborados e vislumbraram a possibilidade de execução em suas instituições de ensino.

Nessa experiência de ensino, no curso de cineclube, o professor utilizou a metodologia ativa de elaboração de projetos com os alunos. Usou também metodologia alternativa com usos de filmes, textos e imagens. Além das metodologias, articulou, em sua prática, aula dialógica e elementos da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. Segundo o autor, *ensinar exige disponibilidade para o diálogo* (FREIRE, 2000, p. 152).

O curso de férias intitulado “Contação de Histórias”, ministrado pela professora Simone Santos², abordou conteúdos que tratavam da construção sócio-histórica do conceito de Contação de Histórias. O curso apontou para a formação e para o papel do contador de histórias na sociedade, nas culturas e na Educação. Foram discutidas e apresentadas as categorias de classificação dos contos, as relações entre texto, corpo, linguagem, história nos processos de contação de histórias e seleção de repertórios do contador. Diferentes técnicas foram experimentadas com os alunos, em sala de aula, como os elementos de uma história contada, frases iniciais e conclusivas de uma história, artifícios narrativos e originalidades.

No aspecto metodológico, no planejamento e execução do processo didático do curso, a professora optou em oportunizar as aprendizagens significativas de seus alunos, ao mediar o “aprender fazendo”. Disponibilizou um acervo variado de livros infantis para leitura e análise de histórias, elementos narrativos e de linguagem. Hibridizou o ensino, trazendo práticas lúdicas, objetos e materiais para reciclagem e reaproveitamento na construção de elementos alegóricos e narrativos das histórias. Foram feitas bricolagens com garrafas PET e com outros materiais – sucatas, embalagens, palitos de picolé, barbante, papelão e papéis reciclados. Com esses artefatos, personagens e alegorias confeccionados, os alunos contaram histórias em sala de aula,

¹ O QUE é cineclube. Direção e Produção: Pão Com Ovo Filmes. Santa Maria/RS: Pão Com Ovo Filmes, jul.2007. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2mhYM-zm7tl>>. Acesso em 10 jan.2017.

² Simone de Oliveira da Silva Santos - Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010), Pedagoga (UFF 2003).

sendo orientados pela professora sobre técnicas e aperfeiçoamentos de cada desempenho dos alunos/contadores de histórias. Utilizando recursos digitais, disponíveis em sala de aula, a professora exibiu vídeos, com performances de contadores de histórias já bastante experientes. Usou também uma apresentação de *slides*, para comentar os elementos da contação de histórias, em uma aula dialógica, articulando os conteúdos didáticos do curso com suas narrativas de experiências e as vivências dos alunos.

Com suas práticas de sala de aula a professora Simone Santos abriu espaço para as cursistas, também contadoras de histórias, se apresentarem, utilizando os objetos escolhidos. Nessas contações, as alunas contadoras puderam utilizar suas histórias preferidas, narrativas que já tinham em seus repertórios. Essa atividade de contação de histórias na sala de aula proporcionou uma rica troca de experiências.

Nessa experiência de ensino, no curso de Contação de Histórias, a professora utilizou a metodologia ativa de elaboração de projetos com os alunos. Usou também metodologia alternativa com usos de filmes, textos e imagens. Além das metodologias, realizou sua prática de sala de aula considerando elementos da educação dialógica de Paulo Freire.

No curso de férias intitulado “Desenvolvimento Infantil”, ministrado pela professora Flávia Cabral³, foram abordados conteúdos sobre estudos da infância, desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, social, motor, afetivo. Para isso, foram apresentadas as etapas do desenvolvimento infantil, fundamentados em estudos em Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Erik Erikson. Discutiu-se, durante o curso, sobre a relação criança-família, escola e sociedade e outros temas atuais em desenvolvimento infantil.

A escolha da professora para iniciar os processos de aprendizagem e ensino em seu curso foi fazer a *escuta sensível* (BARBIER, 1993) dos alunos de sua turma em uma roda de conversa em sala de aula. Após ter conhecimento sobre a relação de cada aluno com a Educação Infantil e os estudos da infância, a professora apresentou gradativamente, à medida que surgiam questões durante o debate, elementos de cada teoria da infância e seus autores, apresentando-os aos alunos. Nessa experiência de ensino, a professora utilizou a metodologia alternativa com usos de filmes, imagens e textos mostrando situações recorrentes da Educação Infantil, a partir de suas pesquisas de campo já realizadas em creches (ALMEIDA, 2014).

A experiência dos cursos de férias da possibilitou a utilização de diversas metodologias pedagógicas, que mostraram que a variação nas práticas de ensino pode ser extremamente atrativa e estimuladora para levar novos saberes também para as gerações conectadas.

Desde a formatação do projeto dos cursos de férias, fomos buscar as tendências contemporâneas da educação nos meios de comunicação e em

³ Flávia Maria Cabral de Almeida – Doutora em Educação (ProEd / Uerj – 2013), mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004) e graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2001).

novos formatos que vêm atraindo a atenção das novas gerações, conhecidas como “Geração Z” e “Geração Alfa”.

As experiências de ensino e aprendizagem foram baseadas no “fazer com” quadrinhos, desenhos animados, ilustrações, mangás, cineclube, contação de histórias. Foram realizadas práticas de ensino com linguagens lúdicas, *games*, robótica, entre outras, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em salas de aula convencionais e em laboratórios conectados à internet.

Ficou evidenciado, durante os cursos de férias, nos diálogos entre professores e alunos em sala de aula, que os alunos da “Geração Z” desejam metodologias de ensino variadas, dinâmicas e que permitam aos professores fazerem os elos entre o tradicional e o novo, facilitando a aprendizagem. Entendemos, a partir dessa constatação, durante a experiência dos cursos de férias, que as metodologias ativas e alternativas associadas atendem a essas demandas de aprendizagens híbridas. Essa percepção nos tem levado a realizar aprofundamentos de estudos sobre essas possibilidades de enriquecer e até mesmo de reinventar os processos didáticos.

Conclusão

Nossas investigações, durante as experiências dos cursos de férias, mostraram-nos que as metodologias ativas e alternativas, quando articuladas e realizadas pelos professores, tendem a envolver de forma mais significativa os alunos nas atividades de sala de aula.

Alguns professores, mesmo sem ter a consciência ou a formação específica para os usos das metodologias ativas, já as utilizam em suas práticas de ensino, em diversas modalidades, na realização de projetos, inversão da sala de aula, dinâmicas de grupo, *ensino híbrido* (VALENTE, 2014), entre outras metodologias.

Entendemos que os professores, para utilizar as metodologias ativas e alternativas, precisam ter o interesse em inverter a sala de aula, rompendo com os processos de ensino tradicionais, nos quais os alunos são apenas receptores passivos do conhecimento transmitido pelos professores.

Pudemos constatar que, para que haja verdadeiramente a aprendizagem significativa, a construção do conhecimento precisa acontecer de maneira ativa, envolvendo alunos e professores facilitadores. As TDICs facilitam esse envolvimento, principalmente, quando os alunos são da “Geração Z” e da “Geração Alfa”, conectados e afeitos aos usos de Internet, dispositivos, aplicativos e interfaces digitais.

Por fim, compreendemos que, para que os professores possam utilizar adequadamente as metodologias ativas e alternativas, é desejável que eles sejam habilitados, em seus cursos de formação inicial e/ou continuada, nessas práticas inovadoras de aprendizagem e ensino. Percebemos que, para que essas metodologias sejam difundidas, cada vez mais, tornam-se necessários decisão de gestão de ensino que priorize práticas inovadoras,

criação de espaços de estudos e de intervenção didática que privilegiem as metodologias ativas e alternativas na Educação e o estabelecimento de espaços de reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos que apliquem tais propostas em seus espaços docente. Esses pontos caracterizam a proposta implementada com êxito nos cursos de férias, de extensão e de pós-graduação.

Referências

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de. **Família e educação infantil**: em busca do diálogo. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 232-239, maio/ago. 2013. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12036/9454>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Cadernos Anped, Porto Alegre, RS, n. 5, p. 187-286. Porto Alegre, 1993.

DEWEY, J. (1916). **Democracy and education**. Cópia revisada, 1944. New York: The Free Press, 1944.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. Gerações Z e Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. **Revista Unifev Ciência e Tecnologia**, Votuporanga, v. 2, n. 2, p. 137-148, ago. 2016. Disponível em: <periodicos.unifev.edu.br/index.php/RevistaUnifev/article/download/234/305>. Acesso em: 30 jan. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e trabalho docente**: a mediação didática do professor. 2001. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DID%C3%81TICA%20E%20TRABALHO%20DOCENTE%202011.doc>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p.79-97. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VEEN, Wim; WRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a06v2898.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Normas para publicação

Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e integra a Rede de Instituições La Salle, que se estende a 83 países, incluindo 74 Universidades e 1003 escolas básicas. A Revista integra também a Província La Salle Brasil-Chile e o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano/PERLA.

Acolhem-se artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de ensino, direito, psicologia, área interdisciplinar e educação, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem. Recebem-se artigos predominantemente de Doutores, Doutorandos e, inclusive, de Mestres, requerendo-se, nesses casos, a coautoria de seus Orientadores, cujo nome seja, preferentemente, colocado como o primeiro na ordem dos autores. **É ainda requerido aos autores que façam referência aos artigos publicados em *Conhecimento & Diversidade*, tanto os de sua autoria como os de outros autores que publicaram na RCD. Esse procedimento é importantíssimo para os autores e para a Revista.**

Os trabalhos enviados à Revista poderão estar acompanhados de imagens (fotos, ou outras ilustrações), que serão reproduzidas em preto e branco. O material ilustrado deverá ser enviado em arquivos formato GIF, na resolução de 300 dpi, durante o processo eletrônico de submissão do artigo à revista. Deve ser feita referência à fonte.

Os artigos deverão ser submetidos eletronicamente pela plataforma da revista *Conhecimento & Diversidade*. Só poderão submeter artigos os autores devidamente cadastrados no site da revista, através do preenchimento de um formulário eletrônico, igualmente disponível *online*. O processo de submissão envolve cinco etapas: 1) o início da submissão com a escolha da seção, do idioma da submissão e do aceite da declaração de direito autoral; 2) a transferência do arquivo com o artigo; 3) a inclusão dos metadados; 4) transferência de documentos suplementares (opcional); 5) confirmação.

As informações contidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus autores e, portanto, não refletem obrigatoriamente a opinião da Revista, ficando também sob responsabilidade dos autores a originalidade e autoria dos artigos.

Os autores serão imediatamente comunicados quando o número da Revista estiver publicado na plataforma.

Os textos serão apreciados pela Comissão Editorial e por pareceristas. Os avaliadores decidirão sobre sua aprovação e poderão, se for o caso, fazer sugestões aos autores para que sejam feitas alterações no texto. Será assegurado o anonimato dos avaliadores. A revista não devolverá os originais das colaborações enviadas. A resposta da Revista será enviada para o e-mail dos autores.

1. Submissão do texto

A submissão do artigo é efetuada apenas pelo site oficial da revista. Por isso solicitamos que o autor principal faça o cadastro inicial na plataforma, por meio do link: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser>.

Após o cadastro e acesso à revista e à senha, será possível dar início ao processo de submissão em 5 passos, sendo que no passo 2 “Transferência do manuscrito” o autor, deverá submeter o arquivo do texto sem identificação dos autores. No passo 3 denominado “Metadados da submissão”, será possível preencher o formulário com os dados de todos os autores do texto.

2. Resumo e *abstract*

O resumo deverá ter, aproximadamente, de 12 a 15 linhas, na língua original do artigo e também em inglês. Em seguida ao resumo e ao *abstract*, devem ser apresentadas de três a cinco palavras-chave em cada uma das duas línguas. Caso o artigo seja escrito em inglês, francês ou italiano, além do resumo e palavras-chave na língua de origem, deverá apresentar também o resumo e as palavras-chave em português ou em espanhol.

A digitação do resumo deverá ser alinhada, ou seja, *sem* parágrafos. O texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço simples entre linhas.

3. Texto completo do artigo

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 12 a 20 páginas, incluindo as referências, e o título deve ter no máximo 14 palavras;
- b) *Digitação*: o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaço 1,5 cm entre linhas e 0 pt entre parágrafos, com alinhamento justificado. Os espaços das margens serão: superior com 4,0 cm, e laterais e inferior com 3,0 cm.
- c) *Menções a autores, no texto, e referências, ao final*, deverão estar de acordo com a NBR 6023 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a não ser os artigos do exterior, que poderão usar as normas de referência do país.

4. Resenha

As resenhas deverão ter até 5 páginas. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada. A edição da obra deverá datar de, no máximo, 3 anos anteriores ao encaminhamento da resenha para a Revista. A digitação e a formatação deverão obedecer aos mesmos critérios dos artigos.

Exemplos de menções a autores de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT

a) Citação literal com até três linhas:

“A dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova o hábito de estudo” (RANGEL, 2007, p. 58).

Segundo Rangel (2007, p. 58), “[...] o estudo requer do supervisor a atenção ao processo didático, seus fundamentos, princípios e conceitos”.

b) Citação literal, com mais de três linhas:

Segundo Rangel (2007, p. 57-58):

A coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto.

Obs.: o autor e ano de publicação poderão também estar entre parênteses no final da citação.

Como se percebe nos exemplos acima, quando a citação literal tem menos de três linhas, ela é inserida no parágrafo; quando tem mais de três linhas, é destacada no texto e alinhada à direita (com recuo de 4 cm), digitada com letra tamanho 12 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: _____. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008, p. 57-80.

5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4-20).

Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

_____. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: _____. **História do Amapá**, 1^o grau. 2 ed. Macapá: Valcan, 1994, cap. 3, p. 15-24.

Observa-se no exemplo acima que, quando a parte citada está no livro do mesmo autor, após o título da parte e em seguida à pontuação, digita-se In: _____. Seguem-se então o título geral do livro e os outros dados.

Artigo em periódico impresso, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5:

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Revista Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Observa-se, nesse exemplo, que o elemento destacado é o título da revista, e não o do artigo.

Artigo em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5-6:

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes na era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contextos/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>>. Acesso em: 10 set. 1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. **PC Word**, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

Artigo em jornal, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 6:

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 abr. 1995, p. 3.

Trabalho apresentado em evento e publicado em anais, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

Trabalho apresentado em evento, em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

Referência

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências-elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

Guidelines for publication

The Journal *Conhecimento & Diversidade*/RCD ISSN 2237-8049 (online version) is published by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro La Salle University Center) and is part of the La Salle Network of Institutions, which extends to 83 countries, including 74 universities and 1003 primary schools. The Journal is also part of the La Salle Brazil-Chile Province and the Latin American Lasallian Regional Education Project / PERLA.

The RCD receives articles from different courses and fields of knowledge, which has applications in the areas of teaching, law, psychology, interdisciplinary area and education, with different focus and approaches perspectives. It is received articles predominantly from Doctors, Doctoral students and, exceptionally, from Masters, requiring, in such cases, the co-authoring of their Advisors, whose name is, preferably, the first in the order of authors. **The authors are also required to refer to articles published in *Conhecimento & Diversidade*, both those of his/her authorship and those of other authors who published in the RCD. This procedure is very important for the authors and for the journal.**

The papers submitted to the Journal can contain pictures (photographs or other illustrations), which will be reproduced in black and white. The illustrated material should be sent in GIF files and have a resolution of 300 dpi. References to the sources should be made.

The paper should be submitted electronically via the *Conhecimento & Diversidade* Journal's platform. Only authors duly registered on the Journal's website can submit papers, by filling in an electronic form, also available online. The submission process involves five steps: 1) initial submission with choice of section, language of submission and the acceptance of the intellectual property rights statement; 2) file transfer with the paper; 3) inclusion of metadata; 4) transfer of additional documents (optional); 5) confirmation.

The information contained in the published texts is responsibility of its authors and, therefore, does not necessarily reflect the opinion of the Journal, also the responsibility for originality and authorization of the articles is limited to the authors.

Authors will be immediately notified when the Journal number is published on the platform.

Papers will be evaluated by the Editorial Board and by referees. The evaluators will decide on their approval, and they may suggest, if appropriate, text changes to the authors. The evaluators' anonymity will be maintained. The Journal will not return the papers submitted. The Journal's reply concerning the acceptance of the paper will be sent to the author's e-mail.

1. Article submission

Submission of the article can be done only by the official website of the Journal. Therefore, we request that the main author make the initial registration in the platform, through the link:

<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser>.

After registration and access to the magazine and the password, it will be possible to start the submission process in five steps. In step 2, “*Transferência do manuscrito*”, the author must submit the text file without identification of the authors. In step 3, called “*Metadados da submissão*”, it will be possible to fill out the form with the data of all the authors of the text.

2. Abstract

The abstract should have about between 12 and 15 lines and should be written in the original language of the paper and also in English. In sequence to the abstract in both languages, it should include from three to five key words in each of the two languages. If the article is written in English, French or Italian, as well as the abstract and the keywords, you should also submit the abstract and the keywords in Portuguese or Spanish.

Paragraphs are not indented. The text should be typed in standard *Word for Windows, Times New Roman* font, size 12, single spacing between lines.

3. Full text paper

- a) *Extension*: the papers should have between 12 to 20 pages, including references, and the title should have no more than 14 words.
- b) *Typing*: the text should be typed in standard *Word for Windows, Times New Roman* font, size 14, space 1,5 cm between lines and 0 pt between paragraphs, justified. Margins should be: 4,0 cm (top) and 3,0 cm (right, left and bottom).
- c) *References to authors, in the text, and references, at the end*, should respect the NBR 60 by the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT), excluding articles from abroad, which may use the country's reference standards.

4. Review

Reviews should have a maximum of 5 pages. It is essential to write the full reference of the work reviewed. The edition of the work must date from no more than 3 years prior to the submission of the review to the Journal. Typing and formatting should meet the same criteria of the papers.



Revista

ISSN 1983-3695 Impresso
INSS 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Números anteriores:

- *Edição Especial 2008 – Questões significativas da ética*
- *Número 1, janeiro a junho de 2009 – Diversidade e valores*
- *Número 2, julho a dezembro de 2009 – Sociedade e conhecimento*
- *Número 3, janeiro a junho de 2010 – Política e diversidade*
- *Número 4, julho a dezembro de 2010 – Tema livre*
- *Número 5, janeiro a junho de 2011 – Tecnologias e conhecimento*
- *Número 6, julho a dezembro de 2011 – Tema livre*
- *Número 7, janeiro a junho de 2012 – Conhecimento, educação e saúde*
- *Número 8, julho a dezembro de 2012 – Tema livre*
- *Número 9, janeiro a junho de 2013 – Arte e Diversidade*
- *Número 10, julho a dezembro de 2013 – Tema livre*
- *Número 11, janeiro a junho de 2014 – Tema livre*
- *Número 12, julho a dezembro de 2014 – Tema livre*
- *Número 13, janeiro a junho de 2015 – Temas Contemporâneos da Gestão: qualidade, participação, processos, sustentabilidade*
- *Número 14, julho a dezembro de 2015 – Tema livre*
- *Número 15, janeiro a junho de 2016 – Cultura, Conhecimento e Diversidade*
- *Número 16, julho a dezembro de 2016 – Tema livre*

Presença Lassalista de Edu



AMÉRICA DO NORTE

Estados Unidos

1. Christian Brothers University - Memphis, Tennessee, EUA
2. La Salle University - Philadelphia, Pensilvânia, EUA
3. Lewis University - Romeoville, Illinois, EUA
4. Manhattan College - Riverdale, Bronx, Nova York, EUA
5. Saint Mary's College of California - Moraga, Califórnia, EUA
6. Saint Mary's University Minnesota - Winona, Minnesota, EUA

México

7. Centro de Estudios Superiores La Salle - Monterrey, Nuevo Leon, México
8. Universidad De La Salle Bajío - León, Guanajuato, México
9. Universidad La Salle Benavente - Puebla, Puebla, México
10. Universidad La Salle Cancún - Cancún, Quintana Roo, México
11. Universidad La Salle Chihuahua - Chihuahua, México
12. Universidad La Salle Cuernavaca - Cuernavaca, Morelos, México
13. Universidad La Salle Laguna - Gomez Palacio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcóyotl - Nezahualcóyotl, Edo. de México, México
17. Universidad La Salle Noroeste - Cd. Obregón, Sonora, México
18. Universidad La Salle Oaxaca - Santa Cruz Xoxotlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - Unilasale, Canoas - RS, Brasil
2. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasale - RJ - Niterói, RJ, Brasil
3. Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela - RS, Brasil
4. Faculdade de La Salle Manaus - Manaus - AM, Brasil

5. Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

6. Faculdade La Salle - Caxias do Sul - Rio Grande do Sul, Brasil
7. Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, Brasil
8. Centro Universitário do Leste de Minas - Coronel Fabriciano - MG, Brasil
9. Faculdade Católica do Tocantins - Palmas, TO, Brasil
10. Faculdade Católica do Recife - PE, Brasil

Colômbia

11. Corporación Universitaria Lasallista - Caldas, Antioquia, Colômbia
12. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central - Bogotá, Colômbia
13. Universidad de La Salle - Bogotá - Bogotá, Colômbia

Venezuela

14. Fundación La Salle de Ciências Naturales, Caracas, Venezuela
- Peru
15. Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico "La Salle" - Urubamba, Cuzco, Perú
 16. Universidad de La Salle - Perú - Arequipa, Perú

Bolívia

17. Universidad De La Salle (ULS) - La Paz, Bolívia

AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica

1. Universidad De La Salle - San José, Costa Rica

Nicarágua

2. Universidad Tecnológica La Salle - ULSA, León - Nicaragua

EUROPA

França

1. Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) - Lyon, França
2. Groupe ESAIP - Angier, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Mounier - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre Lasallien África (CELAF) - Costa do Marfim

ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle University Desmarinas, Filipinas
5. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
6. De La Salle - College of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle College Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacolod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle College of the Arts - Singapura

ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina

cação Superior no Mundo



Associação Internacional
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

PRESENÇA LASSA

TOCANTINS

- Faculdade Católica do To

MANAUS

- Faculdade La Salle Manaus
- Colégio La Salle Manaus



AM



PA

LUCAS DO RIO VERDE

- Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde
- Colégio La Salle Lucas do Rio Verde

RONDONÓPOLIS

- Colégio Estadual La Salle Rondonópolis



MT

BOTUCATU

- Colégio La Salle Botucatu
- Centro de Educação e Promoção La Salle - CEPLASB

SÃO CARLOS

- Colégio La Salle São Carlos

SÃO PAULO

- Colégio La Salle São Paulo

CANOAS

- Colégio La Salle Canoas
- Colégio La Salle Niterói
- Centro de Assistência Social La Salle
- Fundação La Salle
- UNILASALLE - Canoas

CARAZINHO

- Colégio La Salle Carazinho
- Centro de Eventos La Salle

CAXIAS DO SUL

- Colégio La Salle Carmo
- Colégio La Salle Caxias
- Faculdade La Salle Caxias

CERRO LARGO

- Colégio La Salle Medianeira

ESTEIO

- Colégio La Salle Esteio

ESTRELA

- Faculdade La Salle Estrela

PELOTAS

- Escola La Salle Pelotas

PORTO ALEGRE

- Escola La Salle Esmeralda
- Escola La Salle Pão dos Pobres
- Fundação Pão dos Pobres de Santo Antônio
- Colégio La Salle Santo Antônio
- Colégio La Salle Dores
- Colégio La Salle São João

SAPUCAIA DO SUL

- Escola La Salle Sapucaia



SC



RS

LISTA NO BRASIL

cantins



ALTAMIRA

- Centro de Assistência Social La Salle

ANANINDEUA

- Escola Assistencial La Salle
- Escola Celina Del Tetto

URUARÁ

- Centro de Formação La Salle

RECIFE

- Faculdade Católica do Recife

PRESIDENTE MÉDICI

- Centro Educacional La Salle

ZÉ DOCA

- Colégio La Salle Zé Docca

ÁGUAS CLARAS

- Colégio La Salle Águas Claras

BRASÍLIA

- Colégio La Salle Brasília
- Universidade Católica de Brasília

NÚCLEO BANDEIRANTE

- Colégio La Salle Núcleo Bandeirante
- Escritório Rede La Salle

SOBRADINHO

- Colégio La Salle Sobradinho

CORONEL FABRICIANO

- Centro Universitário do Leste de Minas

NITERÓI

- Colégio La Salle Abel
- Centro Educativo e de Promoção La Salle - CEPLAS
- UNILASALLE -RJ

CURITIBA

- Colégio Estadual La Salle Curitiba

PATO BRANCO

- Colégio Estadual La Salle Pato Branco

TOLEDO

- Colégio La Salle Toledo

XANXERÊ

- Colégio La Salle Xanxerê
- Colégio La Salle Agro

SÃO MIGUEL DO OESTE

- Colégio La Salle Peperi

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

www.ialu.net

0800 709 3773
www.unilasalle.edu.br/rj



UNILASALLE
RIO DE JANEIRO



Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030