

EXPEDIENTE

PRESIDENTE DA ASPEUR

Roberto Cardoso

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Prof. Dr. Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Profa. Me. Angelita Renck Gerhardt

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. João Alcione Sganderla Figueiredo

EDITOR-CHEFE

Profa. Dra. Jacinta Sidegum Renner

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Angela Beatrice Moura, Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil)
Dr. Ariel Gravano, Universidad Nacional del Centro de la Provincia (Buenos Aires/Argentina)
Dr. Clóvis Milton Duval Wannmacher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil)
Dr. Daniel Assumpção Bertuol, Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria/Brasil)
Dr. Francisco Manuel de Jesus Pinheiro, Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal)
Dr. Joaquin Marin Montin, Universidade de Sevilha (Sevilha/Espanha)
Dr. Ludovic Heyraud, Université Paul-Valéry Montpellier 3 (Montpellier/France)
Dra. Magali Mendes de Menezes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil)
Dra. Magda Susana Perassolo, Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil)
Dr. Marcos Alencar Abaide Balbinot, Université du Québec à Trois-Rivières (Québec/Canadá)
Dra. Maria Antônia Belchior Ferreira Barreto, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal)
Dra. Maria Lassila-Merisalo, Häme University of Applied Sciences (Valkeakoski/Finland)
Dra. María Rosa Carbonari, Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba/Argentina)
Dra. Maribel Antonello Rubin, Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria/Brasil)
Dr. Martin Maldonado, Chengdu Jinjiang Maternity and Child Health Hospital, Cell Genetics Laboratory (Pequin/China)
Dr. Matias Godio, Universidad Nacional de Trés de Febrero (Buenos Aires/Argentina)
Dr. Mauro Myskiw, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil)
Dr. Mervi Friman, Häme University of Applied Sciences (Valkeakoski/Finland)
Dra. Paula Casari Cundari, Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil)

CONTATOS REVISTA CONHECIMENTO ONLINE

ISSN: 2176-8501

Homepage: <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoon-line>

E-mail: revistadigital@feevale.br

ERS 239, 2755 - CEP: 93525-075

Novo Hamburgo/RS - Fone: (51) 3586-8800

IMAGEM DA CAPA

Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-gratis/fundo-de-inteligencia-artificial-com-cerebro_2642243.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

IMAGEM DO CABEÇALHO E RODAPÉ (ARTIGOS)

Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-gratis/diagrama-de-circuito-de-tecnologia-azul-com-luzes-de-linha-brilhante_3922435.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E AO LONGO DA VIDA

A proposta deste Dossiê que versa sobre a Educação comunitária e ao longo da vida se constituiu, antes de tudo, em uma possibilidade de fazer verter áreas de interesse de estudos e investigações de seus organizadores. Também serviu para nos reencontrar e nos reenlaçar a tantos outros que aderiram à proposição que tem como objetivo refletir sobre práxis educativas que convergem no sentido de uma compreensão ampliada do que seja educar.

Ainda nos dias de hoje há uma tendência a relacionar a educação à instituição escola, em seu sentido mais estrito, o da escolarização por níveis. Por consequência, não sem exceções, um modo de socialização escolar sobrepõe-se às experiências que poderiam fazer derivar práticas educativas ou “educações” - “cimentadas em uma causa comum” (GADOTTI, 2012, p. 11) - em suas mais diversas modalidades de expressão.

Um novo e grande acontecimento atualiza ainda mais a demanda por discutir na perspectiva do Dossiê: questões emergenciais advindas no bojo da pandemia do coronavírus que, para além de forçar estratégias de sobrevivência do *habitus* educativo institucional, nos força a pensar para que serve a educação? Questão já colocada por Maturana (1998) quando afirma que a educação básica precisa elevar-se à experiência do saber no viver cotidiano, portanto, aponta para a necessidade de aprendermos a pensar sobre si e sobre os outros, em relação.

Derivadas desta questão mais emergencial e atualizada pela pandemia, há outras questões em curso: o aumento da desigualdade social entre os mais vulnerabilizados, especialmente, no caso brasileiro, as competências on-line e seus impactos nas famílias dos menos favorecidos e despossuídos de recursos tecnológicos, as aprendizagens e as invenções nas formas de ensinar e aprender, desde onde a mediação de educadores provocou, não somente outros modos de docência, mas a exposição desses a quadros de sofrimento psíquico. O mesmo parece ter ocorrido com educadores sociais, educadores populares e tantos outros que atuam na educação no campo social.

Desse modo, investigar e dar visibilidade a experiências sobre a educação comunitária e ao longo da vida nos coloca mediante diferentes perspectivas e práticas de educação no âmbito das políticas públicas, dos movimentos sociais e de instituições sociais no Brasil. Desde países de outros continentes, colegas pesquisadores juntaram-se a nós, brasileiros, nesta tarefa de contribuir com um campo de conhecimento que, por vezes, é relegado em detrimento de modos hegemônicos de educar pela via da escola, centrada em sujeitos em idade escolar e na formação de quadros profissionais para esse contexto específico.

Há, contudo, um universo a orbitar em convergência, não sem tensionamentos. A Educação comunitária e ao longo da vida vai se ocupar de adultos, idosos, jovens, mulheres, enfim, daqueles que demandam por proteção e cuidados em saúde, assistência social, naquelas intervenções cuja centralidade está para o educar, educar-se, educar-nos.

As ações educativas nessa perspectiva necessitam considerar o contexto, o viver em comum, a solidariedade, a formação e a intervenção comunitária, tal qual propuseram os colaboradores deste Dossiê, por meio dos seus artigos. Os desafios do ensino superior, as agendas políticas nacionais e internacionais, os pressupostos de políticas afirmativas, a colaboração nas diferenças e nas diversidades em suas acepções humanitárias representam o que iremos encontrar aqui.

Profa. Dra. Dinora Tereza Zucchetti (Universidade Feevale - Brasil)

Profa. Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura (Universidade Feevale - Brasil)

Profa. Dra. Maria Antônia Barreto (Instituto Politécnico de Leiria - Portugal)

Prof. Dr. Joaquim Luís Alcoforado (Universidade de Coimbra - Portugal)

Prof. Dr. Érico Ribas Machado (Universidade Estadual de Ponta Grossa - Brasil)

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA COMO ELEMENTO FUNDANTE DA ESCOLARIZAÇÃO NO TERRITÓRIO DE NOVO HAMBURGO: A TRAJETÓRIA DE 1832 A 1943

COMMUNITY EDUCATION AS A FOUNDING ELEMENT OF
SCHOOLING IN THE TERRITORY OF THE NOVO HAMBURGO:
TRAJECTORY FROM 1832 TO 1943

Recebido em: 25 de setembro de 2020
Aprovado em: 18 de dezembro de 2020
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 13 | v. 1 | p. 04-25 | jan./abr. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2313>

Dionísio Felipe Hatzemberger *dionisio-felipe@uergs.edu.br*

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Osório/Brasil).

Assessor técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (Novo Hamburgo/Brasil).

Helena Venites Sardagna *helena-sardagna@uergs.edu.br*

Doutora em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo/Brasil).

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Osório/Brasil).

Pedro Vinícius Francisco Reisdorfer *vinireisdorfer@gmail.com*

Graduando em História pelo Centro Universitário Internacional Uninter (Novo Hamburgo/Brasil).

Professor de teatro pela ParaNóia Produções Artísticas (Novo Hamburgo/Brasil).

RESUMO

Os imigrantes germânicos que desembarcaram no Vale do Rio dos Sinos durante a primeira metade do século XIX preconizaram o desenvolvimento da educação de Novo Hamburgo. A comunidade, formada basicamente por religiosos de confissão luterana e católica, fora protagonista em ações mobilizadoras no processo de escolarização. O presente artigo resgata essa trajetória, dando evidência à educação comunitária no território da cidade, demonstrando o resultado que se obteve após pesquisa histórica. O leitor será apresentado a contextos históricos que o Brasil viveu, fazendo paralelo com a área da educação, e conhecendo as decisões políticas educacionais que a comunidade de Novo Hamburgo tomava a partir de preâmbulos nacionais. A pesquisa demonstra que a organização dos espaços, tempos e recursos (inclusive humanos) necessários para a abertura das "aulas" foi fruto do empenho de toda a comunidade, mediada pelas lideranças religiosas. 107 anos antes do Poder Público contratar seus primeiros professores, os primeiros moradores da região se prontificaram em fazer da educação um dos alicerces do desenvolvimento local.

Palavras-chave: Educação Comunitária. História da Educação. Novo Hamburgo.

ABSTRACT

Germanic immigrants who landed in the Vale do Rio dos Sinos during the first half of the 19th century advocated the development of education in Novo Hamburgo. The community, basically made up of Lutheran and Catholic religious, was a protagonist in mobilizing actions in the schooling process. This article retrieves this trajectory, giving evidence to community education in the territory of the city, demonstrating the result obtained after historical research. The reader will be introduced to historical contexts that Brazil lived, paralleling the area of education, and knowing the educational political decisions that the community of Novo Hamburgo was taking from national preambles. The research demonstrates that the organization of spaces, times and resources (including human) necessary for the opening of the "classes" was the result of the commitment of the entire community, mediated by religious leaders. 107 years before the Public Power hired its first teachers, the first residents of the region volunteered to make education one of the foundations of local development.

Keywords: Community Education. History of Education. Novo Hamburgo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é desenvolvido a partir de pesquisa histórica sobre início do desenvolvimento da educação de Novo Hamburgo, protagonizada pela mobilização ativa da comunidade de imigrantes estabelecidos nesse território, identificando este movimento como educação comunitária. A pesquisa exploratória realizada se concentrou em fontes primárias, compostas de documentos oficiais do Poder Público, decretos, jornais de notícia e fotografias, além de fontes secundárias, como bibliografias que auxiliam a compreensão contextual.

A centralidade do texto busca identificar o contexto e os agentes comunitários envolvidos na base da estrutura educacional da cidade de Novo Hamburgo, que persistiram no estabelecimento de escolas, mesmo frente a sérios desafios. Sendo objetivo desse estudo demonstrar que tais ações da comunidade podem situar-se no conceito de *Educação sócio comunitária*, conforme explica Gomez (2008, p. 54, apud GODOTTI, 2012, p. 13), “numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos”, desenvolvendo autonomia e buscando soluções.

O artigo está dividido em quatro sessões. No primeiro momento, se contextualiza o leitor sobre o período Imperial brasileiro, no que tange à instrumentalização educacional da colonização portuguesa. A chegada dos primeiros imigrantes alemães no Vale dos Sinos e seus primeiros passos na valorização da educação. Explana-se sobre as primeiras aulas desenvolvidas dentro das comunidades cristãs. Em seguida, é tratado sobre os ventos iluministas e seus ideias que chegaram na região com a Proclamação da República. As sessões finais concentram-se em aprofundar as ações da comunidade para o desenvolvimento educacional de jovens e crianças, criação de colégios, no período turbulento da Era Vargas, quando finalmente inicia-se um novo ciclo, com a ação do Poder Público para estabelecer e manter escolas.

2 O BRASIL IMPERIAL E A FUNDAÇÃO DE ESCOLAS DAS COMUNIDADES RELIGIOSAS DE IMIGRANTES NO VALE DO RIO DOS SINOS

No início do século XIX, países como Inglaterra, França e Alemanha viviam um período de acelerado desenvolvimento educacional. Enquanto isso, imigrantes europeus chegavam às terras brasileiras, onde esse processo de desenvolvimento da educação pública só viria a acontecer um século mais tarde. Cabe ressaltar que, diferentemente dos demais países americanos, os quais nessa época já eram repúblicas

influenciadas pelas ideias iluministas, o Brasil recém havia se tornado uma nação independente, mas ainda era uma monarquia, sob o domínio Imperial de Dom Pedro I, filho do Rei de Portugal.

Antes disso, no período da colonização portuguesa, os documentos evidenciam que a educação era vista pela Coroa como um instrumento de domínio cultural e político. Pode-se ver claramente qual era a política colonial para a vinda dos Jesuítas, por meio da análise das prescrições a respeito da importância da instrução e da conversão religiosa dos indígenas enviadas por D. João III a Tomé de Souza em 1548:

Aos meninos, porque neles imprimirão melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos e que sejam ensinados e tirados da conversão dos gentios... Porque a principal causa que me levou a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa Santa Fé Católica. (LEITE, 1954, p. 6).

Portanto, no seu primeiro momento, a educação em solo brasileiro dava-se pelas mãos de Jesuítas, que se dedicavam a educar os índios e formavam escolas nos vilarejos. Porém, nos anos de 1750, com as reformas lideradas pelo Marquês do Pombal (reformas pombalinas), ocorreu a expulsão dos jesuítas do solo brasileiro, já que eles defendiam os índios da tentativa de escravização por parte dos colonos. O fato é que, com a saída dos Jesuítas, houve uma grande perda para a educação em todo o Brasil, com o fechamento de quase todas as escolas e bibliotecas existentes naquele período. A partir de então, de forma geral, a educação acontecia para alguns filhos das elites, dentro de seus lares, com professores particulares. Ou, quando em algumas cidades a elite local se organizava, ocorriam “aulas” coletivas com professores subsidiados por aquele grupo comunitário. Eram raras as escolas mantidas pelo Estado.

Com a Independência do Brasil, apesar de o discurso imperial ser outro, na prática pouco mudou no que diz respeito à educação. Segundo Leôncio Basbaum, “No último ano da monarquia, em 1889, para uma população em idade escolar de cerca de dois milhões, tínhamos apenas 250 mil alunos nas escolas primárias” (1997, p. 194). Assim, durante o período imperial, pouco se avançou nas políticas públicas de incentivo e de massificação da educação. Rio de Janeiro e outras capitais mais ricas dispunham de algumas instituições de ensino mais organizadas entre os anos 1830 e 1850. Naquele período, o Rio Grande do Sul não era muito diferente. A pesquisadora Raquel Padilha da Silva, ao registrar informações a respeito da “instrução no Rio Grande do Sul”, informa que as primeiras “aulas” (escolas) instalaram-se a partir de 1827:

A primeira aula que se instala na capital ocorre somente em 1827, ministrada por Antônio Alves Pereira Coruja, pedagogo e homem de letras que utiliza o método Lancaster. O primeiro governante militar a mostrar interesse pela instrução para todas as crianças, incluindo as indígenas, é José Marcelino. Entretanto, somente a partir das últimas décadas do Império se percebe maior preocupação com a instrução pública e com melhor qualificação dos professores. (SILVA, 2006, p. 88).

Já a formação de professores era uma prática ainda mais restrita e rara no período do Império, praticamente inexistindo em nível de políticas públicas. Aidê Campello Dill (1999, apud SILVA, 2006) relata as várias tentativas de instalação de uma Escola Normal¹ no Rio Grande do Sul, movimento que se iniciou em 1835:

[...] quando o Presidente da Província, Marciano Pereira Ribeiro, sancionou a lei número 14, de 29 de dezembro, que autorizava a criação da escola. Entretanto essa lei não se concretizou. O Decreto-Lei Provincial de número 52, de 23 de maio de 1846, novamente autoriza a criação da Escola Normal. As obras foram iniciadas no ano seguinte, mas em seguida suspensas por falta de verbas. (DILL, 1999, p. 97 apud SILVA, 2006, p. 89).

Na contramão da morosidade do poder público do Brasil Império, estavam as populações de imigrantes que vieram ao Brasil logo no início do referido século. Em 1824, desembarcaram em São Leopoldo, pelo Rio dos Sinos, os primeiros imigrantes germânicos. O valor da educação popular na Europa (pós-revolução industrial e sob influência iluminista), de onde vinham, era bem mais elevado. A respeito desse contexto, Braun acrescenta:

O governo imperial não dava nenhuma formação para os imigrantes, reflexo da colonização portuguesa, que deixava a desejar na área da educação. Por sua vez, as igrejas tiveram um papel muito importante, ocupando o vácuo deixado pelo Estado na educação, criando escolas paroquiais e associações escolares para o ensino das crianças. E, quando havia falta de religiosos, a população organizava-se, pagando ao colono ou à pessoa com maior formação na localidade para ministrar conteúdos educativos às crianças, que em geral estudavam até a terceira ou quarta série. (BRAUN, 2016, p. 52).

Além disso, para boa parte dos germânicos que vieram ao sul do Brasil, ler era uma questão de fé. Os luteranos, alimentados pelos ideais da Reforma Protestante protagonizada por Martinho Lutero, valorizavam muito a fundação e a manutenção de escolas pelas comunidades religiosas. Isso contribuiu para que essa região contasse com algumas das escolas mais antigas do Estado do Rio Grande do Sul. Nessa perspectiva, de acordo com Ester Rosa Ribeiro,

Cumprе salientar que a religiosidade foi um fator importante para o desenvolvimento educacional de Novo Hamburgo. Entre os evangélicos e protestantes saber ler era fundamental para o entendimento da religião. Os fiéis deveriam saber ler para eles mesmos interpretarem passagens bíblicas. Dessa forma é possível compreender que

¹ Escola Normal é o título que se dava ao curso de nível médio para a formação de professores habilitados a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

em menos de 10 anos após a chegada a Novo Hamburgo a primeira escola tenha sido fundada. As primeiras classes não foram de aulas financiadas pelo Estado, mas sim fruto do esforço do colono para ser inserido no mundo letrado. (RIBEIRO, 2014, p. 7).

É o caso da escola da comunidade luterana de Campo Bom, que já funcionava em 1827, dentro do prédio da própria igreja, onde o Pastor Klingelhoefter ministrava as aulas durante a semana. Relatos do historiador Souza evidenciam o contexto de empreendedorismo e o esforço dessas comunidades para sustentarem suas próprias escolas, mesmo que inicialmente de forma improvisada.

Klingelhoefter parece ter se dedicado até 1827 exclusivamente à lavoura, passando, a partir de então, a atender, por iniciativa própria, a vida espiritual e religiosa dos seus conterrâneos protestantes [...] de Campo Bom, Hamburgo Velho, Dois Irmãos, Bom Jardim (hoje Ivoti) e Estância Velha, povoações em formação no lado direito do Rio dos Sinos. [...] Cabe ao Pastor Klingelhoefter o mérito de ter sido, junto com os seus fiéis, o construtor da primeira Igreja de culto protestante no Rio Grande do Sul. Na igreja de Klingelhoefter, aos domingos, se realizavam o culto divino e, nos dias da semana, funcionava uma escola, cujo mestre era o próprio pastor. (SOUZA, 2011, p. 39).

Fica evidente, no trecho acima, o protagonismo comunitário dos imigrantes no processo de desenvolvimento, no que tange à espiritualidade e também ao processo de educação, não dependendo da ação governamental para tanto.

3 A MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E AS PRIMEIRAS “AULAS” DE NOVO HAMBURGO

Quando usamos o termo comunidade, é difícil que em nosso interior não venhamos a fazer alusão a algum tipo de cisão utópica de comunidade, algo que está um pouco distante dos dias atuais, mas que reflete algo que imaginamos do passado. Essa ideia de comunidade é bem descrita por Bauman:

Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir — mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem. (BAUMAN, 2001, p. 8).

Evitando ufanismos, é possível aplicar um entendimento de comunidade um pouco mais amplo, porém não menos romântico, aos imigrantes germânicos que colonizaram Novo Hamburgo. Após

enfrentarem meses de uma perigosa travessia continental, os colonos estabeleceram-se em um território no qual só poderiam contar uns com os outros. A dificuldade de comunicação por conta da língua e o preconceito dos nativos para com os mesmos foram elementos que levaram a um maior senso de comunidade e necessidade de integração e união. Nesse sentido, as confissões religiosas foram meios para a formação de duas comunidades distintas dentro do povoamento: imigrantes luteranos e imigrantes católicos formavam dois grupos que, apesar de seccionados pela religião, uniam-se sempre que surgia uma necessidade comum.

Até o final da primeira metade do século XX, observa-se nos documentos históricos que é comum o uso do termo “aula” para designar uma escola ou um educandário. Nessa época, uma aula geralmente era uma classe multisseriada regida por um mestre. Essas aulas transcorriam em igrejas, salões paroquiais, prédios comunitários e até, eventualmente, na casa do próprio professor. Foi no contexto do desenvolvimento das comunidades de imigrantes, situadas para além da margem norte do Rio dos Sinos, que se desenvolveram as primeiras aulas do território que hoje pertence a Novo Hamburgo. No então “Hamburgerberg” (atual bairro Hamburgo Velho), foi fundada em 1832 a “aula” da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho, atualmente chamada de Unidade Pindorama da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH), como evidencia Grün (1982) em seu relato histórico:

Em 1832, com a Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho, foi instituída uma escola, que permaneceu em atividade desde então, funcionando em locais diversos, durante o primeiro século de sua existência. Durante algum tempo a escola esteve instalada no chamado “Schulhaus”, prédio construído na atual Praça da Bandeira [...] Neste local a escola atendia as crianças das comunidades de Hamburgo Velho e Novo Hamburgo [...] (GRÜN, 1982, p. 28).

Percebe-se que foi bastante rápida a instalação do educandário. Apenas oito anos separam cronologicamente o estabelecimento dos primeiros moradores e o início da aula. Levando em conta que aquelas comunidades necessitavam primeiro construir suas próprias casas, limpar a terra e estender suas plantações, foi um empreendimento bastante ágil para o contexto. Sem poder contar com o poder público, foi a ação comunitária que possibilitou a criação dessa escola. Sendo a primeira de várias, fundadas e mantidas pela própria comunidade local.

Gadotti (2012), conceituando educação comunitária apresenta algumas de suas faces.

Ela também tem sido entendida como “educação sociocomunitária” ou aquela educação oferecida em “escolas comunitárias”. A educação comunitária tem sido também entendida como desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre

populações empobrecidas ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente. (GADOTTI, 2012, p. 13).

Desta forma, o conceito de educação comunitária adere-se muito bem ao ocorrido no território de Novo Hamburgo quando do desenvolvimento precoce (em comparação ao Brasil como um todo) da educação. A atuação da comunidade recém estabelecida de imigrantes, unidos por suas confissões religiosas, foi a força estruturante do processo de escolarização. A organização dos espaços, tempos e recursos (inclusive humanos) para a abertura das “aulas” foi fruto do empenho de toda a comunidade, mediada pelas lideranças religiosas.

Imagem 1: Alunos de Hamburgo Velho com seu professor, em 1887.



Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

Em 1835, instaurou-se a Revolução Farroupilha, que durou 10 anos e marcou a história do Rio Grande do Sul. Separatistas republicanos enfrentaram as forças imperiais em batalhas sangrentas. Na época, as escolas de toda a província (Estado) tiveram suas aulas interrompidas, para que se garantisse a segurança dos alunos e também porque, em muitos casos, os professores (e sacerdotes que lecionavam) lutavam também na guerra. Foi o caso do Pastor Klingelhoefter, fundador de escolas da região, que morreu na guerra e posteriormente ficou conhecido como “Pastor Farrapo”, e do professor Henrique

Guilherme Schmitt, que estava preparando uma carga de produtos de “Hamburgerberg” para levar e vender em Porto Alegre e foi morto por soldados farrapos. Conforme Braun, ele

[...] era um homem muito religioso; fora inclusive pastor auxiliar quando eles moraram em Campo Bom e, mesmo depois, quando os negócios lhe consumiam a maior parte do tempo, Henrique Guilherme continuava como pastor em Hamburgo Velho, onde mantinha uma escola e pregava o evangelho aos domingos, sendo muito benquisto pela comunidade (BRAUN, 2016, p. 19).

O conflito trouxe, assim, um grande atraso no processo de desenvolvimento educacional dos colonos naquele período, precisando ser retomadas as aulas e reorganizadas as escolas em 1845.

Próximo ao final do século XIX, em 1886, foi fundada uma escola feminina pelas irmãs Lina e Amália Engel, pertencentes à mesma comunidade religiosa luterana da primeira escola citada anteriormente. Kannenberg (1987) descreve a simplicidade com a qual essa escola iniciou:

Em março de 1886, as irmãs e professoras Amalie e Lina Engel criam, no ‘Hamburguer Berg’, em Hamburgo Velho, na Freguesia na Nossa Senhora da Piedade, uma pequena escola. É uma escola para meninas, com lugar para nove internas. Começa com apenas uma aluna. A casa, alugada, se localiza na Avenida General Daltro Filho nº 26, próxima à atual Galeria do pintor Frederico E. Scheffel e à Casa Presser, ora em restauração, junto à entrada do futuro parque de Novo Hamburgo. (KANNENBERG, 1987, p. 19).

O texto de Kannenberg (1987) também demonstra o currículo e os moldes do ensino nessa instituição, voltado para saberes religiosos, científicos e práticos da vida:

As irmãs Amalie e Lina Engel são naturais da Alemanha, de Birkenfeld. Chegam ao Brasil como professoras formadas e influenciadas pelos pedagogos da época. Sua proposta pedagógica é nitidamente evangélica e muito abrangente. O estudo é científico e humanístico, orientado para a vida. Há também aulas práticas de trabalhos manuais femininos. Seu objetivo central é definido assim: ‘Fortalecer as alunas na fé evangélica, para que cada aluna assuma esta sua fé com amor e alegria e conheçam Jesus Cristo, o amigo das crianças e único Salvador’. (KANNENBERG, 1987, p. 19).

Aquele pensionato feminino obteve significativo crescimento, exigindo um espaço maior:

Encontram no nº 17 da Av. Maurício Cardoso o local certo e com a ajuda de seu irmão, Friedrich Engel, adquiriram a casa em julho de 1886, que pertencia ao hoteleiro Jacob Kroeff, dono do Hotel Kroeff. Era uma residência de um piso só, mas com um vasto subsolo, onde se encontravam a cozinha, a despensa, o refeitório e o tanque para lavar roupa. No térreo estavam os dormitórios das alunas e das irmãs Engel e a grande sala de

aula, além de uma sala para visitas com um belo piano. Na época, a escola era conhecida como "Töchterpensionat". (BRAUN, 2016, p. 71).

O trabalho pedagógico das irmãs Engel obteve grande apreço da comunidade, especialmente por atender ao público feminino. Quando a comunidade percebeu que essa instituição de cunho privado corria o risco de encerrar suas atividades, por conta da aposentadoria das irmãs, iniciou-se um movimento para que a comunidade religiosa assumisse o funcionamento da escola. Desta forma, em 1895, o Sínodo da Igreja Luterana assumiu a administração da entidade chamada de "Evangelisches Stift" (Caneta Evangélica em tradução simples, ou Fundação Evangélica, como mais tarde foi chamada).

Imagem 2: Alunas do pensionato da "Evangelisches Stift" em 1913



Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

Em 1876 havia chegado a linha do trem ao Segundo Distrito de São Leopoldo (atual Novo Hamburgo), que ligou a localidade à capital Porto Alegre. Os trilhos do trem trouxeram um novo tempo de desenvolvimento para essa região. E a primeira estação marcou o ponto que ficou conhecido como "New Hamburg", onde atualmente é a região central de Novo Hamburgo, havendo um rápido crescimento urbano e comunitário. Com isso, surgiu a "Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo", onde foi fundada, em 1896, uma escola que mais tarde foi chamada de Escola Evangélica Osvaldo Cruz.

Imagem 3: Schulhaus (Casa da Escola) uma Escola Evangélica em 1910 no prédio onde hoje fica a Biblioteca Pública Municipal



Fonte: Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo

4 A REPÚBLICA VELHA E A DIFUSÃO DAS “AULAS MISTAS” COMUNITÁRIAS.

Com a proclamação da República no Brasil, os ventos do iluminismo e seus ideais de uma educação pública e universalista chegaram à região. Nos primeiros anos da República, porém, o processo de desenvolvimento da educação pública foi ainda lento. Mas a partir dos anos de 1920 e, em especial, a partir do governo de Getúlio Vargas, nos anos de 1930, tal processo ganhou força. O historiador Souza versa sobre isso:

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter público, universal e laico. O paradigma republicano promoveu uma reestruturação do Estado que buscava na escolarização uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o país nessa época. No intuito de contribuir para nacionalização do país, através da escola, surgiram iniciativas de diferentes setores da sociedade, principalmente, a partir do movimento do “otimismo pedagógico” e do “entusiasmo pela educação” que contribuíram para arquitetar a escola do século XX, como a grande instituição da construção de uma identidade nacional. (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2012, p. 7).

Nesse sentido, apesar de haver um sentimento nacional com ideais escolarizantes, o Estado Brasileiro pouco contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da educação durante o período da chamada “República Velha”, na qual algumas oligarquias revezavam-se no poder. Assim, permanecia nas mãos da comunidade e de líderes locais o trabalho árduo de estabelecer e sustentar escolas.

A ação comunitária motivou o surgimento de escolas e pensionatos onde jovens professores assumiram, em muitos momentos dessa história, um lugar de protagonismo. Esse é o caso dos jovens Samuel Dietschi e Frida Hoffmann que, em 1889, fundaram um pensionato, como descreve Braun:

Aos 23 anos e recém-casado, Samuel Dietschi fundou, em companhia da esposa, um pensionato para jovens estudantes de música. O pensionato servia também para abrigar muitos alunos que estudavam na Fundação Evangélica ou na Escola da Comunidade Evangélica, onde Dietschi também era professor. (BRAUN, 2016, p. 44).

Educação e arte andavam juntas na Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho, entre o final do século XIX e início do século XX, com aulas de música e corais. O próprio Samuel Dietschi fundou alguns daqueles grupos, como o Coral Júlio Kunz, do qual foi regente, maestro e organista.

A foto abaixo mostra Samuel Dietschi no centro, à esquerda, em 1895, com uma turma de alunos.

Imagem 4: Turma com seus professores em 1895 em Hamburgo Velho.



Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

Já no final do século XIX, havia várias “aulas mistas” na cidade, mantidas de forma comunitária e sem separação das crianças pela confissão religiosa. Foi numa dessas aulas que Leopoldo Petry estudou, a partir de 1889, quando tinha sete anos de idade, como relata Braun:

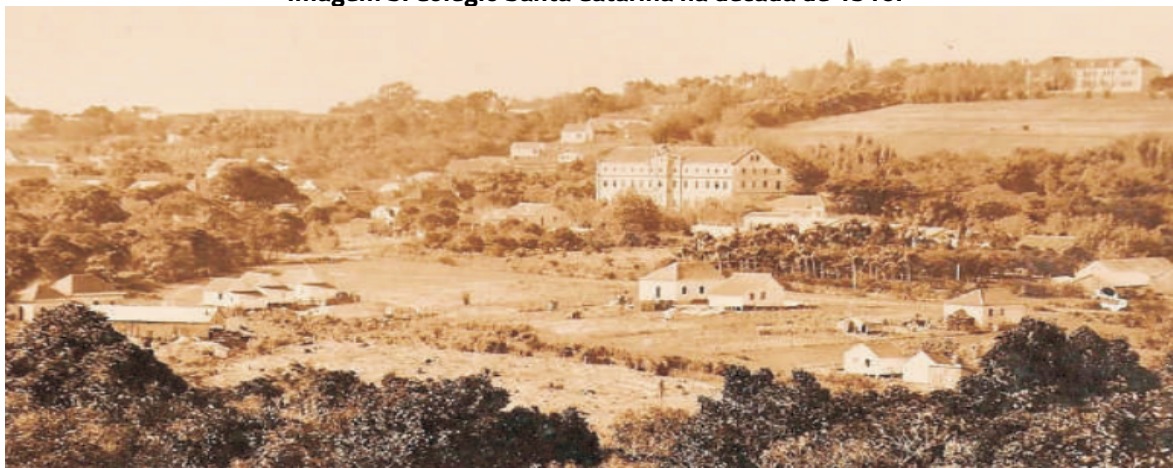
Com sete anos de idade começou a estudar, indo, todos os dias, com seu irmão José a Hamburgo Velho, cerca de seis quilômetros distante de casa, à aula pública do professor Mathias Flach. Segundo palavras do próprio Petry, ele pouco aproveitou aquele período, pois, tendo que percorrer a pé o longo caminho, chegava sempre bastante cansado à escola. (BRAUN, 2016, p. 100).

Devido à distância, o pai de Leopoldo Petry buscou o apoio de Jacob Kroeff Filho, dono do matadouro Kroeff, para estabelecer uma aula no bairro Santo Afonso, à qual os filhos de ambos poderiam frequentar. Assim iniciou-se a primeira aula dessa região, na casa dos Kroeff, com um professor contratado, que atendia apenas 3 meninos: Leopoldo Petry, Jacob Kroeff Neto e o filho de um tropeiro. Interessante ressaltar que os dois primeiros alunos mencionados foram os dois primeiros Prefeitos de Novo Hamburgo após a emancipação. Tal empreendimento escolar não vigorou muito, mas fruto dele, em 1890, foi criada naquela região uma aula pública, sob os cuidados da professora Josefina Stoll.

Em 1890, o “presidente da Província” do Rio Grande do Sul, Júlio de Castilhos, designou vários professores públicos para lecionarem Português nas aulas e grupos escolares de Novo Hamburgo. Um deles foi João Batista Jaeger, que foi enviado às escolas de Lomba Grande, território que posteriormente foi incorporado a Novo Hamburgo. Vale lembrar que o ensino da língua portuguesa era fator de integração nacional, uma vez que essa população falava e escrevia predominantemente em língua alemã até esse momento.

A comunidade católica de Novo Hamburgo reivindicava, há muito tempo, o estabelecimento de escolas. Como naquela época as grandes instituições escolares eram divididas entre escolas de meninos e escolas de meninas, buscava-se estabelecer ambas. No que tange à abertura de uma escola católica para moças, havia algumas dificuldades maiores, como a exigência de que as aulas fossem ministradas por religiosas que conseguissem se comunicar com uma população que falava mais o Alemão do que o Português. Porém, no final do século XIX, descobriu-se em Porto Alegre um grupo de freiras recém-chegadas da Alemanha, as quais receberam o convite de expandir seu trabalho educacional no distrito. Assim, em 1900, chegaram aqui as Irmãs Maria Julitta Schwark e Maria Valentina Thiel e iniciaram, naquele mesmo ano, as aulas da escola que é conhecida desde 1909 como “Colégio Santa Catarina”.

Imagem 5: Colégio Santa Catarina na década de 1910.



Fonte: Acervo Museu Visconde de São Leopoldo – Max Milan

O primeiro colégio católico para meninos foi o São Jacó, que era localizado no prédio onde hoje é o Campus I da Universidade Feevale. O grande idealizador dessa escola foi o padre Benedito Meienhofer, que, em 1914, começou uma campanha para sua construção. Com a ajuda de grandes personalidades da cidade, em 1915 o Colégio já estava em funcionamento, sendo mais tarde entregue à ordem dos Irmãos Maristas, que assumiram o trabalho pedagógico e administrativo. Essa escola funcionou até 1969, com a transferência das atividades para o Colégio Pio XII.

Imagem 6: Colégio São Jacó e seus alunos, em 1949.



Fonte: memoriadrops.blogspot.com

Ao mesmo tempo em que se estabeleciam as primeiras escolas católicas do território de Novo Hamburgo, ocorreu a multiplicação das "aulas mistas". Até aquele momento, a escolarização estava dividida em 4 tipos de instituições, que surgiram nesta ordem: 1) escola evangélica para meninos; 2) escola evangélica para meninas; 3) escola católica para meninas; 4) escola católica para meninos. Ou seja, a confissão religiosa e o gênero eram determinantes, na maior parte dos casos, para que uma criança ingressasse em uma determinada instituição de ensino, até o início do século XX, em Novo Hamburgo. Essa divisão seguia duas lógicas, que eram muito aceitas e pareciam óbvias na época:

a) a lógica de que, como as escolas eram mantidas por comunidades religiosas, poderiam desfrutar de seu ensino (por isso confessional) somente aqueles que pertenciam ao grupo que a financiava, ou seja, pessoas daquela confessionalidade;

b) todas as escolas eram, inicialmente, em regime de internato, o que dificultava a divisão do mesmo espaço por rapazes e moças, pelos riscos que isso parecia oportunizar, principalmente no período da adolescência.

As aulas mistas vieram a romper essa lógica, por misturar no mesmo educandário alunos católicos e evangélicos, de ambos os gêneros. Tratava-se de estabelecimentos comunitários cujos professores eram mantidos pela comunidade e o regime era de externato, ou seja, os alunos não residiam na escola.

Imagem 7: alunos da Aula Mista Diefenthäler em 1922



Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

5 A ERA VARGAS E A FUNDAÇÃO DE ESCOLAS ESTATAIS

Segundo os registros de Braun (2016), o período da Era Vargas foi bastante conturbado para os moradores de todas as cidades da região que tinham suas raízes na colonização germânica. A Segunda Guerra Mundial, com a ameaça nazista, e os ideais de nacionalização do presidente Getúlio Vargas forneceram elementos capazes de gerar muitos conflitos e discriminações para com as comunidades teuto-brasileiras, além de muitas políticas públicas que visavam às escolas como espaço para difusão dos ideais nacionalistas. Por outro lado, essa foi uma época de vigoroso fortalecimento da escolarização, com o estabelecimento de inúmeras instituições e normas que foram significativas.

Em 1938, o Prefeito Municipal de Novo Hamburgo, no Ato N° 5, nomeou “alunas-mestras” para várias aulas públicas da cidade. Deu-se início, a partir de então, o desenvolvimento da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Assim, as professoras Eny Moog, Olga Valeria Kroeff e Maria Giuseppa Iris Ingletto foram as três primeiras professoras municipais de Novo Hamburgo.

Imagem 8: Ato N° 5 de 1938 – nomeia professores municipais

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO - RS

A T O N° 5 , de 30 de junho de 1938

Nomeia professoras municipais.

ODON CAVALCANTI CARNEIRO MONTEIRO, Prefeito Municipal de Novo Hamburgo, no uso das atribuições que lhe são atribuídas em Lei, resolve nomear as seguintes professoras municipais:

A Aluna-mestra Eny Moog, para a aula "Inácio Montanha" , localizada no lugar denominado Boa Saúde;

A Aluna-mestra Olga Valeria Kroeff, para a aula São João, - localizada no lugar denominado "Africa"; e

A Aluna-mestra Maria Giuseppa Iris Ingletto, para a aula localizada no lugar denominado Rincão.

Os vencimentos de cada uma delas deverão ser de duzentos e vinte e cinco mil reis (225\$000) mensais.

Registre-se e Publique-se

Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 30 de junho de 1938.

Odon Cavalcanti
Prefeito Municipal

Fonte: Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo

Na tabela abaixo, é possível ver com mais clareza as aulas que foram criadas com a nomeação das professoras que, naquela época, eram indicadas pelo prefeito, sem prestarem concurso público:

Tabela 1: Primeiras professoras municipais nomeadas

Professora	Nome da aula	Localidade (Bairro)
Eny Moog	Ignácio Montanha	Boa Saúde
Olga Valeria Kroeff	São João	África (atual Guarani)
Maria Giuseppa Iris Ingletto	Sem nome	Rincão

Fonte: Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo

O Decreto Municipal N° 6, de 01 de Junho de 1939, assinado pelo Prefeito Odom Cavalcanti, que renomeou a escola domiciliar N° 1, apresenta um texto introdutório que pode ilustrar o momento educacional vivido durante a Era Vargas e do discurso praticado. Segue abaixo parte do texto do Decreto:

Considerando que a “Cruzada Nacional da Educação” tem promovido tenaz campanha em todo território brasileiro contra o analfabetismo, despertando interesse generalizado e obtendo apoio moral e material da população e dos poderes públicos; Considerando que em dois anos apenas fôram abertas, com essa iniciativas da C.N.E. 2.668 escolas com a matrícula de 72.424 alunos; Considerando que em tempo notadamente curto, distribuiu a C.N.E. mais de 100.000 unidades de material escolar a alunos necessitados; Considerando que essa obra notavel de civismo se desenvolve no territorio patrio, onde, de 7.500.000 crianças de idade escolar, estão matriculadas nas escolas publicas [sic] e particulares apenas 2.500.00; Considerando ainda de a C.N.E. está despertando nas classes populares, por meio de propaganda hábil, uma mentalidade patriotica de compreensão da necessidade vital de se aparelharem materialmente as forças armadas, condição fundamental de soberania nacional [...].[sic] (NOVO HAMBURGO, Decreto N° 6, 1939, p. 1).

No trecho supracitado, é possível verificar vários elementos que permitem perceber o quanto o processo de desenvolvimento da educação na cidade de Novo Hamburgo não estava dissociado dos movimentos políticos e sociais que influenciavam o país como um todo. A citada Cruzada Nacional da Educação foi um movimento que ganhou vulto durante a Era Vargas, junto a outros que carregavam uma forte intenção patriótica e um compromisso com as “forças armadas”, como citado no próprio texto.

Na interpretação do referido Decreto Municipal, pode-se perceber o quanto a educação era vista como salvadora da pátria ou talvez até fundadora do sentimento do patriotismo no coração das “classes populares”. Além disso, os dados ali descritos mostram os preocupantes 2/3 das crianças que ainda estavam fora dos espaços escolares, considerando que, na época do Decreto, “crianças em idade escolar”

tinham de 7 a 12 anos, aproximadamente, pois a escolarização era até a então quarta série. Assim, de forma geral, os adolescentes voltavam-se ao trabalho, exceto aqueles mais privilegiados que poderiam concorrer a uma vaga na seleção dos “ginásios”.

Em 1941, foram criadas aulas de alfabetização em Lomba Grande. O Decreto N° 8 registra a criação de um educandário na Barrinha e outro no Quilombo do Sul. Até 1939, o “Distrito de Lomba Grande” pertencia a São Leopoldo, sendo naquele ano anexado a Novo Hamburgo pelo Decreto Estadual N° 7.842, assinado pelo interventor federal Osvaldo Cordeiro de Farias. Pode-se supor que a criação de aulas naquele território tenha sido uma medida para valorizar os mais novos 3500 moradores de Novo Hamburgo.

Outro valioso documento histórico é o Decreto Municipal N° 9, de 19 de abril de 1941, que “Crêa [sic] aulas e dá outras providências relativas à instrução primária municipal, em complemento a atos anteriores”. Esse documento, em sua introdução, expressa quais eram os objetivos das aulas (escolas) criadas em Novo Hamburgo:

Considerando que é necessário dignificar o trabalho manual e levar às [sic] consciências juvenis o amor à terra, despertando nelas inclinações pelas atividades agrícolas e o espírito de economia. Considerando que o Govêrno [sic] Municipal deve cooperar com as bôas [sic] disposições de iniciativa particular no sentido de intensificar o espírito nacionalizador entre as novas gerações escolares (NOVO HAMBURGO, Decreto N° 9, 1941, p. 1).

Percebe-se, portanto, como a intenção de desenvolver um “espírito nacionalizador” era recorrente no discurso político e educacional das lideranças locais da época. Também é possível notar o entendimento de que a educação se prestava a “dignificar o trabalho manual” e levar aos jovens o “amor à terra” e às “atividades agrícolas”. Ou seja, havia, no início dos anos de 1940, por parte do poder público, um entendimento de que a educação fortaleceria o interesse da juventude pelo trabalho e pelas forças armadas.

Ao falar de nacionalização nos documentos municipais, os dirigentes apenas estavam reforçando sua adesão aos ideais da “campanha de nacionalização”, promovida pelo presidente Getúlio Vargas, durante o “Estado Novo”. Essa campanha visava à diminuição da influência das comunidades de imigrantes no Brasil, forçando sua integração à população brasileira. Novo Hamburgo, por ter sua origem na imigração germânica, era foco de tais ações de nacionalização. A pesquisadora Ribeiro descreve o período desta forma:

A característica mais marcante foi a campanha de nacionalização do ensino, muito presente no Rio Grande do Sul nas regiões coloniais italiana e alemã. A ênfase era nos conteúdos nacionais, em especial nas disciplinas de história e geografia do Brasil e no combate às ideias divergentes do ideal nacional. Também o ensino em português era obrigatório, sendo combatido o ensino em alemão, haja vista que o idioma também constitui a identidade de um povo. Assim combater o ensino em língua diferente do português era afirmar a soberania e a identidade brasileira. (RIBEIRO, 2014, p. 7).

Foi naquele período, no contexto da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente em 1939, que o governo brasileiro proibiu o uso da Língua Alemã (e de outras línguas estrangeiras) em público, inclusive durante cerimônias religiosas. O Exército deveria fiscalizar as “zonas de colonização estrangeira”. Além disso, as associações culturais e recreativas tiveram de rever sua programação, encerrando todas as atividades que pudessem estar associadas a outras estrangeiras (SEYFERTH, 1999). Essa lei trouxe muitas implicações na educação, pois em muitas escolas do município as aulas ainda eram ministradas em Alemão. Nas escolas em que os professores não ministravam as aulas naquele idioma, muitos alunos o falavam entre si.

A pesquisadora Clarissa Mombach relata com mais detalhes o ambiente constrangedor a que os descendentes de imigrantes foram submetidos durante o período da Segunda Guerra pelas ações nacionalizadoras do governo Vargas:

Nas escolas, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados, as aulas deveriam ser ministradas em português e era proibido o ensino de outras línguas estrangeiras. [...] Em 1942, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, as repressões ficaram ainda mais violentas, pessoas que não falassem português eram presas e parte da memória dos imigrantes foi destruída (jornais, revistas, livros, documentos, etc). O isolamento relegado aos descendentes alemães em suas colônias passou a ser visto como um problema a ser amplamente discutido. Por não dominarem o português, por manterem escolas, cultos e missas em língua alemã e por normalmente casarem-se entre si, os descendentes alemães eram acusados de serem resistentes à integração nacional. Nesta época, intensificaram-se pelo país notícias de que o “perigo alemão” ameaçava o domínio brasileiro nas terras do sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná). (MOMBACH, 2012, p. 32).

Em Novo Hamburgo, houve uma grande tensão no período. O famoso Pastor Pommer foi preso por realizar um culto em Alemão, assim como o médico Dr. Wolfran Metzler, por ter seu passaporte com inscrições na língua estrangeira. Escolas, Igrejas e clubes eram fiscalizados por agentes de segurança para garantir que somente a Língua Portuguesa fosse falada. Todo tipo de festas típicas alemãs foram silenciadas (BRAUN, 2010).

Em Novo Hamburgo os festejos pátrios eram realizados nas escolas e sociedades, onde era enaltecida a brasilidade. Tanto as escolas públicas como as privadas, católicas e evangélicas foram inseridas nessas atividades. [...] Como ações nacionalizadoras as escolas de Novo Hamburgo recebiam visitas de inspetores de ensino, bandeira nacional em sala de aula, culto cívico, clubes de civismo e lições de moral. (RIBEIRO, 2014, p. 9).

Dessa forma, observar o discurso dos agentes públicos municipais, ligado ao contexto de nacionalização enquanto negação das culturas dos imigrantes permite perceber que o desenvolvimento da educação pública estatal na região também esteve a serviço de marcos ideológicos, na pretensão de usar-se a escola como instrumento estatal para incutir os interesses do grupo que estava no poder.

Em 1930, Novo Hamburgo tinha oito escolas, sendo todas elas comunitárias. Passados treze anos e o processo de pressão pela nacionalização da educação, muitas dessas escolas vieram a fechar e outras tantas escolas públicas foram criadas. Assim, em 1943, a cidade já contava com 23 (vinte três) instituições de ensino (RIBEIRO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “aula” chegou ao município de Novo Hamburgo em 1832, 90 anos antes de sua emancipação e 107 anos antes do Poder Público contratar seu primeiro professor nesse território. A comunidade de imigrantes contribuiu para a implantação de um contexto educacional. Oriundos de um contexto escolarizado e pertencentes a uma religião que enaltecia a cultura letrada, estes indivíduos empreenderam a edificação de classes escolares, constituindo suas comunidades, com seus próprios recursos. Assim surgiram as escolas das comunidades religiosas de Hamburg Berg, inicialmente escolas evangélicas e depois escolas católicas. Posteriormente vieram as “aulas mistas”, de caráter comunitário mais amplo, que eram administradas pelos próprios professores.

Portanto, foi através da ação comunitária que a população de Novo Hamburgo acessou o letramento com quase um século de antecedência, se comparado a locais que dependeram da ação dos governos para estabelecer escolas. A pesquisa também demonstrou que as escolas comunitárias, além de cumprirem importante papel social por propagarem o saber, ainda eram centros de conservação da cultura da comunidade, mantendo vivas as tradições dos imigrantes, por meio de um currículo independente. Exatamente por esse motivo, tais instituições foram mal vistas pelos agentes políticos da Era Vargas, que enxergavam nelas um entrave à “nacionalização”, palavra de ordem naquele tempo. Por conseguinte,

as escolas comunitárias passaram por forte repressão e fiscalização, para que a língua alemã fosse de fato aniquilada do seio social e para que o novo currículo patriota fosse cumprido.

Foi a ação estatal, durante a Era Vargas que fez a educação comunitária retroceder e a as escolas públicas, recém-fundadas, foram pouco a pouco ocupando esse espaço. Para fins de controle social e reprodução das “verdades” de cada governo, ao que tudo indica, as escolas públicas seriam mais eficientes.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, L. **História sincera da República**. São Paulo: Alfa Ômega, 1997. 252 p.

BAUMAN, Z. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 24 p.

BRAUN, F. K. **História de Novo Hamburgo: 1824-1945**. Novo Hamburgo: Oikos, 2016. 176 p.

BRAUN, F. K. **Memórias do povo alemão no Rio Grande do Sul**. Nova Petrópolis: Amstad, 2010. 133 p.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012. p. 1-36. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2020.

GRÜN, G. C. **Resenha Histórica da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho: 1832-1982**. Otomit S/A: Novo Hamburgo, 1982. 33 p.

KANNENBERG, H. **Fundação Evangélica, um século a serviço da educação, 1886-1986**. São Leopoldo: Rotermund, 1987. 408 p.

LEITE, S. S. J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil – 1538-1553**. v. 1. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954. 579 p.

MOMBACH, C. O Governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, v.1, n. 10, p. 31-44 set. 2012.

NOVO HAMBURGO. DECRETO Nº 6, DE 01 DE JUNHO DE 1939. **Dá denominação à escola domiciliar nº 1**, Novo Hamburgo, RS, abr 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rs/n/novo-hamburgo/decreto/1939/1/6/decreto-n-6-1939-da-denominacao-a-escola-domiciliar-n-1>>. Acesso em: 20 maio. 2020.

NOVO HAMBURGO. DECRETO Nº 8, DE 03 DE MARÇO DE 1941. **Cria duas aulas de alfabetização no distrito de Lomba Grande**, Novo Hamburgo, RS, maio 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rs/n/novo-hamburgo/decreto/1941/1/8/decreto-n-8-1941-cria-duas-aulas-de-alfabetizacao-no-distrito-de-lomba-grande>>. Acesso em: 20 maio 2020.

NOVO HAMBURGO. DECRETO NÚMERO 9, DE 19 DE ABRIL DE 1941. **Cria aulas e dá outras providências relativas a instrução primária municipal, em complemento a atos anteriores**, Novo Hamburgo, RS, abri 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/decreto/1941/0/9/decreto-n-9-1941-cria-aulas-e-da-outras-providencias-relativas-a-instrucao-primaria-municipal-em-complemento-a-atos-anteriores>>. Acesso em: 20 maio de 2020.

RIBEIRO, E. R. A Trajetória Educacional de Novo Hamburgo/RS como hipótese e o sucesso atribuído pelo Banco Mundial. *In*: XII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH/RS, 12, 2014, São Leopoldo. **Anais...** Cidade: Anpuh-Unisinos, 2014. p. 01-12. Disponível em: <http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405474430_ARQUIVO_esterrosaribeiro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. *In*: PANDOLFI, D. (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345 p.

SILVA, R. P. A instrução no Império e no Rio Grande do Sul. **Biblos**, Rio Grande, v. 19, nº 1, p. 83-94, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/256/0>>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, J. E. Um personagem da memória campo-bonense? O emblemático Pastor Klingelhoefter, soldado farroupilha. *In*: **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, p. 31-44, ago. 2011.

SOUZA, J. E.; GRAZZIOTIN, L. S. S. A professora e a educação rural em Novo Hamburgo/RS: Memórias de vida e docência (1940-1970). *In*: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. p. 1-16. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Sul), 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/765/5>>. Acesso em: 20 maio 2020.

RETOMAR UN SUEÑO ANTIGUO. ANÁLISIS BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN LA MADUREZ

RETOMAR UM SONHO ANTIGO.
ANÁLISE BIOGRÁFICA E NARRATIVA SOBRE
A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA VIDA ADULTA

Recibido em: 10 de setembro de 2020
Aprovado em: 15 de dezembro de 2020
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 13 | v. 1 | p. 26-47 | jan./abr. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2348>

Diana Amber damber@ujaen.es

Doctora en Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado por la Universidad de Granada (Granada/España).
Profesora de la Universidad de Jaén (Jaén/España).

Joana Ferreira Soares joanasoares@reitoria.ulisboa.pt

Doutora em Filosofia pela Universidade Nova de Lisboa (Lisboa/Portugal).
Coordenadora do Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa (Lisboa/Portugal).

Financiado por el **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España)** en el marco del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, Subprograma Estatal de Movilidad, del Plan Estatal de I+D+I.

RESUMEN

En las universidades portuguesas, la modalidad de acceso para mayores de 23 años favorece la diversificación de los perfiles del estudiantado y el surgimiento de nuevos retos, ofreciendo la posibilidad de dar continuidad a la formación a lo largo de la vida. Este trabajo se propone el triple objetivo de difundir la posibilidad de acceso a la universidad para mayores, contribuir a la motivación para el ingreso de perfiles poblacionales de franjas etarias no convencionales en la Educación Superior y aportar claves para la mejora de la integración y adaptación del estudiantado mayor al entorno universitario. Se realiza un estudio de caso desde un diseño metodológico apoyado en la investigación biográfico-narrativa, mediante el uso de diferentes instrumentos y técnicas de investigación que permiten la triangulación de los datos. Los resultados muestran las motivaciones, dificultades y estrategias empleadas para la efectiva integración del estudiantado maduro a partir de una historia de vida real. Se concluye que la experiencia vital otorgada por la edad es un valioso recurso para el aprendizaje, mediante la reflexión sobre la propia acción.

Palabras clave: Adultos. Acceso a la Educación Superior. Edad. Historias de vida. Portugal.

RESUMO

Nas universidades portuguesas, o acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos promove a diversidade de perfis de estudantes e lança novos desafios, possibilitando a formação ao longo da vida. Este artigo tem um triplo objetivo: dar a conhecer e divulgar esta forma de acesso ao ensino superior, motivar indivíduos de faixas etárias menos representativas e convencionais no ensino superior e apontar para possíveis soluções ao nível da integração e adaptação dos alunos não tradicionais ao meio universitário. A partir de uma narrativa biográfica foi construído um estudo de caso apoiado com recurso a diferentes instrumentos e técnicas de investigação que permitem a triangulação de dados. Os resultados evidenciam as motivações, as dificuldades e estratégias utilizadas para a integração e sucesso académico dos estudantes não tradicionais, concluindo-se que a experiência de vida outorgada pela idade é um recurso valioso para a aprendizagem, através de uma reflexão sobre a própria ação.

Palavras-chave: Adultos. Acesso ao Ensino Superior. Idade. Histórias de vida. Portugal.

ABSTRACT

In Portuguese universities, access to higher education for those over 23 years of age promotes the diversity of student profiles and poses new challenges, enabling life-long training. This article has a triple objective: to make known and disseminate this form of access to higher education, to motivate individuals of less representative and conventional age groups in higher education and to point to possible solutions in terms of integration and adaptation of non-traditional students to the university environment. Based on a biographical narrative, a supported case study was built using different research instruments and techniques that allow data triangulation. The results show the motivations, difficulties and strategies used for the integration and academic success of non-traditional students, concluding that the life experience granted by age is a valuable resource for learning, through a reflection on the action itself.

Keywords: Adults. Access to Higher Education. Age. Life stories. Portugal.

1 EL ACCESO PARA MAYORES DE 23 AÑOS. UN CAMBIO DE PARADIGMA

En Portugal, tras la modificación de la Ley Básica del Sistema Educativo (*Lei n.º 46/86 de 14 de outubro*) que, en esencia, consagraba el paradigma de enseñanza propugnado por el Proceso de Bolonia, mediante la transición de un modelo basado en la adquisición de conocimiento a otro basado en el desarrollo de habilidades; el Decreto Ley 64/2006¹, de 21 de marzo, estableció normas para facilitar y flexibilizar el acceso a la Educación Superior de adultos mayores de 23 años. Esta normativa permitió la entrada a la universidad a personas, que, aunque no cumplían con los requisitos específicos requeridos en convocatorias anteriores, disponían de una amplia experiencia profesional o habilidades altamente desarrolladas, adquiridas fuera del sistema educativo formal.

Desde la implementación del Decreto Ley 64/2006, la experiencia profesional se valora y privilegia como criterio para seleccionar a los candidatos adultos que pretenden acceder a la universidad. Con esta apreciación, la normativa no tiene como objetivo reemplazar las evaluaciones teóricas o prácticas habituales de conocimiento y competencias, sino integrarlas, como un componente obligatorio, dentro de un proceso integral de evaluación de capacidades para acceder a la Educación Superior, que incluye la valoración de las competencias y experiencias profesionales y vitales de los candidatos (TONIN *et al.*, 2016).

Este proceso innovador y el cambio marcado en la forma de visualizar la Educación Superior afecta, natural e inevitablemente a toda la estructura universitaria, que se enfrenta nuevos retos, perspectivas y paradigmas (AMBER & MARTÍNEZ-VALDIVIA, 2018). En este sentido, el mencionado Decreto-ley regula en general las pruebas específicamente adecuadas para evaluar la capacidad de quienes tienen la intención de ingresar en Educación Superior y deja al organismo competente legal y estatutario de cada establecimiento universitario la elaboración y aprobación de sus reglamentos. En este contexto surge el concurso especial de acceso para los mayores de 23 años.

El conocimiento de la realidad normativa que hace posible en Portugal el acceso a la universidad de personas de diferentes franjas etarias, así como la diversificación de los perfiles estudiantiles y la continuidad de la formación reglada a lo largo de la vida, es esencial como punto de partida de esta investigación. A fin de mostrar las notas legales y contextuales en las que se desenvuelve este estudio de caso, se tiene a bien dar comienzo a este trabajo con la descripción del proceso de acceso para mayores

¹ Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, alterado pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho.

de 23 años a la Universidad de Lisboa, institución de Educación Superior en la que se desarrolla el caso de estudio que centra este artículo.

2 LA OPERACIONALIZACIÓN DEL PROCESO DE ACCESO PARA MAYORES DE 23 AÑOS EN LA UNIVERSIDAD DE LISBOA

2.1 LA CREACIÓN DE UNA ESTRUCTURA E INICIATIVAS DE APOYO

La promulgación del Decreto Ley 64/2006, de 21 de marzo, implica necesariamente un acceso flexible y una mayor apertura de la Educación Superior (REIS *et al.*, 2015; VIEGAS *et al.*, 2012) y cada institución educativa es responsable de definir una estrategia que integre los conceptos de acceso amplio y aprendizaje permanente. La flexibilización y ampliación del acceso y asistencia a la Educación Superior que, desde 2006, hemos estado asistiendo, requiere el desarrollo de universidades más inclusivas y reactivas (SOARES, 2016). El acceso de un público no tradicional con rutas no regulares no puede considerarse al margen de la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior.

La creciente diversidad de los candidatos a acceder a la Universidad de Lisboa requirió, en primer lugar, la creación de un servicio de orientación y asesoramiento de calidad, denominado "Núcleo de Formación a lo Largo de la Vida" (*Núcleo de Formação ao Longo da Vida*). La atención en la información proporcionada a los candidatos y la capacidad de adaptar esta atención a la especificidad del individuo adulto, son las acciones fundamentales de este servicio. Según la European University Association (2008), los servicios de orientación y monitoreo desempeñan un papel clave con los candidatos potenciales con trayectorias académicas no regulares o provenientes de estratos sociales tradicionalmente menos representados dentro de la población académica.

La decisión de iniciar un camino académico en el entorno universitario a menudo se pospone, o ni siquiera se toma, debido a la falta de información pertinente y oportuna sobre las posibilidades de acceso o asistencia a la Educación Superior. ¿Cómo reanudo mis estudios? ¿Cómo puedo acceder a la educación superior? ¿Qué iniciativas se promueven en el contexto universitario? ¿Qué titulación escoger? ¿Existen iniciativas para apoyar la preparación para ingresar en la Educación Superior? Estas son algunas de las preguntas que surgen para el adulto que está considerando volver a estudiar. La respuesta a cada una de estas cuestiones, así como el enfoque adoptado por los posibles candidatos, pueden ser determinantes en la toma de decisiones.

Por otro lado, en ocasiones, la falta de autoconfianza del adulto como aprendiz (CORREIA & MESQUITA, 2011), asociada en muchos de los casos con la anterior retirada del sistema educativo y con los años transcurridos al margen de la formación, es otro obstáculo para la toma de decisiones. ¿Podré reanudar mis estudios con éxito? ¿Podré asistir a la Educación Superior? ¿Podré responder a las demandas de este nivel educativo? Son dudas muy frecuentes del público no tradicional que pretende acceder a la Universidad de Lisboa. En estas cuestiones también es esencial actuar. Por ello, debe trabajarse tanto en el asesoramiento y acompañamiento de estos estudiantes como en la promoción de iniciativas que desarrollen habilidades básicas que permitan la promoción de la autoconfianza de los adultos. En esto contribuye favorablemente la evaluación, identificación y reconocimiento de las competencias ya adquiridas (SANTOS & NASCIMENTO, 2010), necesaria para la integración en el ámbito universitario (ARAÚJO *et al.*, 2014).

Es en esta esfera en la que, en particular, la Universidad de Lisboa, a través del Núcleo de Formación a lo Largo de la Vida (en adelante, NFLV), ha estado desarrollando su actividad dentro del ámbito de la competencia de acceso especial para personas mayores de 23 años. Este servicio promueve una decisión informada y consciente asegurando que el individuo adulto tenga a su disposición la información que necesita a través de un soporte técnico capaz de responder a sus necesidades.

Esta forma de actuar ha generado una alta satisfacción entre el llamado público no tradicional de la Universidad de Lisboa. Una parte muy importante de los candidatos que, desde 2006, han estado tratando de acceder a la Universidad de Lisboa, se refieren al NFLV como un aspecto facilitador del acceso a la Educación Superior (SOARES & FIGUEIRA, 2011).

Junto con este servicio de acompañamiento y orientación a candidatos no tradicionales, la Universidad de Lisboa asume la responsabilidad de crear condiciones pedagógicas y científicas que permitan la adquisición o el reciclaje de habilidades esenciales de cada estudiante adulto para el éxito de su trayectoria académica. En este sentido, ha estado promoviendo iniciativas formativas que trabajan el desarrollo de habilidades esenciales en cualquier titulación, fomentando la autoconfianza de los candidatos. Trabajar en la autoconfianza, promover el desarrollo de habilidades matemáticas y del idioma portugués, así como apoyar la planificación del estudio y la preparación del proceso de solicitud son fundamentales para el éxito del candidato y futuro estudiante. Cualquiera de estas iniciativas formativas tiene como objetivo proporcionar al candidato herramientas que le permitan trabajar y prepararse de forma autónoma. Este es el principio que comparten. Más que una preparación estricta para las pruebas específicas de acceso a la universidad, cada una de estas iniciativas tiene como objetivo desarrollar habilidades relevantes para

el ciclo de estudios en el que se pretende ingresar y para facilitar la preparación autónoma por parte del candidato y futuro alumno.

2.2 EL COMITÉ CIENTÍFICO DE ACCESO PARA PERSONAS MAYORES DE 23 AÑOS

La organización y el seguimiento del proceso de evaluación de la capacidad de asistir a la Educación Superior para los mayores de 23 años es responsabilidad de un Comité Científico que incluye, como vocales, dos docentes de cada una de las unidades orgánicas y al coordinador del NFLV.

Además de las competencias establecidas en la ley, el Comité tiene como objetivo garantizar el rigor y la exigencia científica, movilizando activamente las unidades orgánicas para el desarrollo y la implementación con garantía y confianza de los procesos. Este Comité también se responsabiliza de la búsqueda generalizada de consenso y de la uniformidad de procesos en toda la Universidad.

2.3 EL PROCESO DE EVALUACIÓN

La Universidad de Lisboa, como queda dispuesto en el *Despacho n.º 1324/2020*², a través del Comité Científico designado para el acceso de los mayores de 23 años, estructuró un proceso que diese respuesta simultáneamente al mantenimiento del alto grado de exigencia y a la valorización de las competencias y habilidades adquiridas al margen del contexto académico, componente intrínseco al acceso de los mayores de 23 años.

Siguiendo el reglamento, las pruebas especiales se llevan a cabo en tres etapas eliminatorias de llamada única. La primera fase implica la realización de una prueba escrita diseñada para evaluar la capacidad de interpretación y expresión, con un peso del 20% en la clasificación final. La prueba se basa en criterios que demuestran el dominio de la lengua portuguesa y la capacidad de comprensión de un texto en inglés. El carácter eliminatorio de esta fase, garantiza, desde el inicio, la exclusión de los candidatos cuyo débil dominio del idioma portugués, no le permitiría hacer un adecuado seguimiento de las materias.

La segunda fase implica la realización de una prueba escrita de conocimientos y competencias consideradas indispensables para un ciclo de estudios en Educación Superior, con un peso del 40% en la clasificación final. La evaluación de esta prueba se basa en criterios que atienden a la demostración de conocimientos y competencias específicas directamente relevantes para la entrada y progreso en la titulación que el candidato pretende cursar. Su diseño y estructuración busca la selección de candidatos

² Alteração e republicação do Regulamento do Processo de Avaliação da Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos Maiores de 23 Anos na Universidade de Lisboa.

que posean los conocimientos, competencias y actitudes necesarias para cursar con éxito un determinado ciclo de estudios.

La tercera fase, con un peso del 40%, está destinada a la valoración del currículum académico y profesional del candidato y a la evaluación de sus motivaciones, a través del análisis del CV y mediante la realización de una entrevista. En el caso específico de la evaluación curricular, se consideran los siguientes aspectos: la experiencia profesional y personal, a saber, su idoneidad y relevancia para el área de estudio, la evolución de la trayectoria profesional y la responsabilidad en el ejercicio de la actividad profesional; la formación académica y profesional, evaluando la proximidad al área de estudio y progresión en la trayectoria formativa; y también las habilidades y competencias sociales, culturales y relacionales, de organización, técnicas, informáticas, artísticas y de otro tipo, identificadas en el currículum vitae presentado por el candidato.

En la evaluación de la motivación y la trayectoria de vida del candidato, la carta de motivación tiene un papel fundamental, constituyendo un primer momento de evaluación que luego se complementará con la entrevista.

En cualquier caso, se considera lo siguiente: el interés general en el área de estudios y contenidos de la titulación, concretamente, en relación a actividades previas que visibilizan un conocimiento, aunque sea mínimo, de las características de la titulación o de las respectivas áreas; las experiencias y actividades de la vida desarrolladas en los diferentes contextos y su relación con el área de estudio; y los aprendizajes adquiridos y competencias desarrolladas en contextos formales e informales que permiten pronosticar una adecuada integración y progresión académica en la titulación o justifican de manera realista la candidatura.

Esta tercera etapa tiene la peculiaridad de contar con la colaboración de un psicólogo, permitiendo que la entrevista sea revisada desde la perspectiva de la orientación profesional. El papel del psicólogo en la entrevista es visto como un valor agregado por la mayoría del profesorado que ha estado a cargo de seleccionar candidatos mayores de 23 años. Los roles de docente y psicólogo se complementan en esta etapa del proceso de evaluación.

3 LAS UNIDADES CURRICULARES AISLADAS

La apertura de la Educación Superior a nuevas audiencias que, desde 2006, se ha promovido en los establecimientos universitarios nacionales portugueses, tales como la Universidad de Lisboa, implica también la flexibilización de la asistencia a este nivel educativo. Es en este contexto en el que, en

2008, surge la posibilidad de asistir a las unidades curriculares aisladas (*unidades curriculares isoladas*), potenciando los valores formativos de la Universidad de Lisboa en el campo de la formación a lo largo de la vida.

Como establece el *Regulamento de Inscrição em Unidades Curriculares Isoladas da Universidade de Lisboa (Despacho n.º 1323/2020)*, esta modalidad de asistencia permite a los estudiantes de una titulación de la Universidad de Lisboa asistir a asignaturas de otras titulaciones, como complemento de su formación. Además, permite a los estudiantes de otras instituciones de Educación Superior asistir a materias de titulaciones ofrecidas por la Universidad de Lisboa. A través de esta modalidad de frecuencia, es posible profundizar y actualizar el conocimiento, así como el logro de formación multidisciplinar.

Este tipo de asistencia permite incluso, y es aquí donde la idea de flexibilidad y apertura es especialmente fuerte, que otras personas interesadas, sin ningún vínculo con las instituciones de Educación Superior, siempre que tengan más de 16 años, puedan asistir a asignaturas de cualquier titulación. De este modo, se abren las puertas de la universidad a profesionales que desean reciclar sus conocimientos y competencias, a personas desempleadas que apuestan por la formación universitaria con miras a su empleabilidad, y a la población tanto activa, como en situación de jubilación, que tiene la intención de profundizar en asuntos de su interés.

Se trata a menudo de un primer paso para el acceso regular a un ciclo de estudios, pues, por un lado, permite la experiencia de estudiar en Educación Superior y, por otro, despierta motivación e interés. Son muchos los candidatos mayores de 23 años que, tras iniciar su experiencia universitaria gracias a su participación en las unidades curriculares aisladas, terminan ingresando en Educación Superior, pudiendo obtener un título universitario, e incluso optar a estudios de posgrado.

Este es el caso de Manuel, la persona que centra este estudio, un estudiante jubilado que inició su experiencia universitaria a través de las unidades curriculares aisladas y que ha puesto su experiencia de vida al servicio de esta investigación de corte biográfico narrativo. El análisis, que este trabajo recoge, se centra en las motivaciones, dificultades y estrategias de superación, apoyos recibidos y retos que se ofrecen como pistas para la mejora de la Educación Superior en la integración de los estudiantes de mayor edad. De este modo, este estudio se propone un triple objetivo, en primer lugar, difundir las opciones de acceso para mayores a la formación a lo largo de la vida. De forma paralela, mediante la presentación de una experiencia académica real, este trabajo puede contribuir a motivar la iniciación de estudios universitarios en perfiles poblacionales de franjas etarias no convencionales en este contexto. Por último, este estudio pretende ofrecer pistas para la mejora de la integración y adaptación del estudiantado mayor al entorno universitario, a partir de las vivencias del propio sujeto. Este analiza la

realidad de la Educación Superior en primera persona, desde una visión centrada y madura aportada por la edad, perfil adecuado, según Badalo y César (2008), para la aportación de opiniones y reflexiones críticas en base a las experiencias adquiridas a lo largo de la vida.

4 METODOLOGÍA

Desde un enfoque eminentemente cualitativo, fue abordado el estudio de caso que este trabajo presenta. Apoyado en el diseño de investigación biográfico-narrativa, se trabajó sobre la historia de vida de un caso concreto, a partir de la lectura que el propio participante hizo de sus experiencias personales, profesionales y sociales (MORGADO, 2016), triangulada con información de diversas fuentes, que ayudaron a contextualizar la investigación (DOMINGO & BOLÍVAR, 2019). Se estudiaron los principales hitos que marcaron la vida del caso y cómo estos influyeron en las decisiones, modos de actuación y en sus vivencias universitarias.

4.1 DESCRIPCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO

A petición expresa del informante, llamado Manuel, y en honor a su abuelo, con el que comparte el nombre y al que le tiene un especial afecto, durante este artículo se utiliza su propio nombre, prescindiendo del uso de pseudónimos. Se consideraron los principios de la ética situada (ABAD, 2016), logrando la implicación del participante en la investigación sobre una base de confianza y motivación. Además del consentimiento previo al inicio de la participación, Manuel reafirmó su consentimiento durante todo el proceso mediante su compromiso colaborativo. Siguiendo las recomendaciones de Domingo y Bolívar (2019), el participante fue seleccionado por su interés para el estudio, al tratarse de un caso que muestra una experiencia de éxito, opiniones reflexionadas y disponibilidad para compartirlas mediante una buena narrativa oral y escrita.

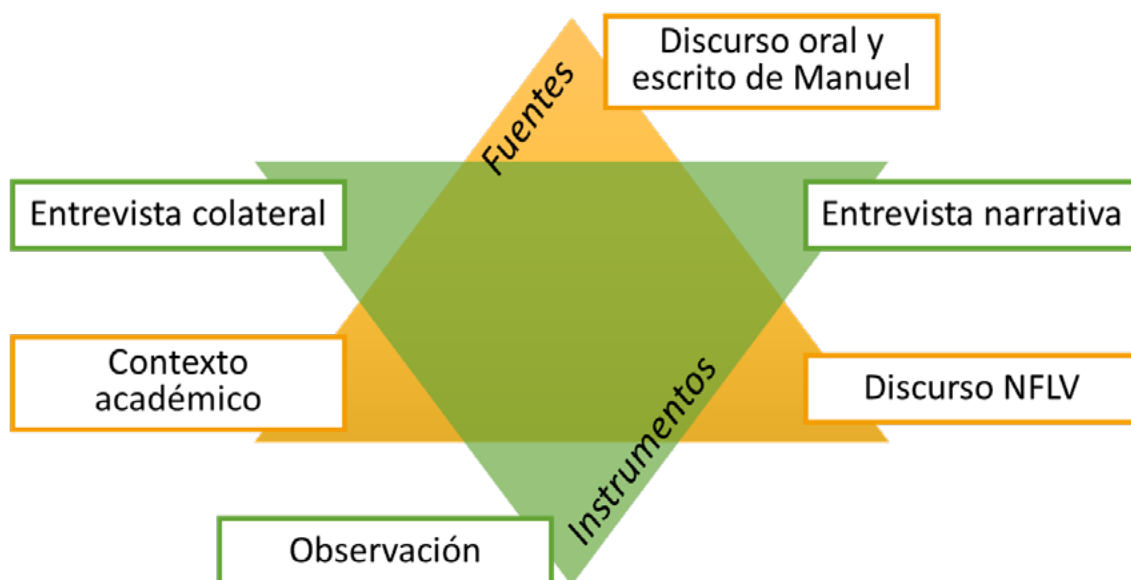
Manuel es un varón portugués que comenzó su andadura universitaria a los 61 años de edad, tras solicitar y obtener la jubilación anticipada a causa de la huella económica que dejó la crisis en su sector profesional. Sus inquietudes son profundas, no solo es estudiante universitario, sino que también participa activamente en la comunidad de su barrio y en la vida política de su ciudad, reivindicando mayor unidad entre la vecindad y haciéndola efectiva a través de propuestas concretas que dirige y coordina. Actualmente se encuentra en tercer curso del Grado en Historia (*Licenciatura em História*) y colabora con la Universidad de Lisboa en iniciativas de difusión del sistema de acceso al ámbito universitario para mayores de 23 años.

4.2 PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con intención de lograr un enfoque holístico que permitiera comprender las diferentes maneras en las que es percibido el fenómeno de estudio, se buscó la triangulación de la información (STAKE, 2005). Siguiendo a Tejada y Giménez (2007) este estudio de caso utilizó la triangulación de instrumentos y fuentes de información, como se puede observar en la Figura 1.

Las fuentes de información de este estudio de caso fueron diversas. La fuente principal fue el discurso, tanto oral como escrito, del propio informante. El discurso oral fue obtenido mediante la entrevista narrativa, horas de conversaciones informales, el intercambio telefónico y una ponencia oral presentada por el informante en una actividad organizada para la difusión del acceso para mayores de 23 años en su universidad, en la que su experiencia fue compartida con cientos de personas que se emocionaron con su historia. El discurso escrito de Manuel se recogió en diversos documentos tales como su currículum vitae, el guion escrito de su ponencia oral y el intercambio de impresiones e información a través de emails y mensajes de WhatsApp. Otra fuente de información valiosa fue el contexto académico en el que se desarrolla la acción universitaria de Manuel, observado durante una visita a la Facultad de Letras de su universidad. Por último, el discurso de la coordinadora del NFLV, ofreció un marco de comprensión global del caso.

Figura 1 – Triangulación de instrumentos y fuentes



Fuente: Elaboración propia a partir de Tejada y Giménez (2007)

Entre los instrumentos de recogida de datos se hizo uso de la entrevista narrativa (ALHEIT, 2012; MUYLAERT, *et al.*, 2014). Se partió de un guion de entrevista semiestructurado, validado a través de juicio de expertos, que incluía las grandes dimensiones de análisis en torno a las cuales se generó la narrativa del informante, combinando las preguntas del guion con aquellas que surgieron a partir de la conversación, desde un enfoque dialógico (DUARTE, 2019). Con ayuda de este instrumento se logró reunir información de diversa índole sobre el informante: recuerdos de incidentes clave, anécdotas, elucubraciones, etc. (MURILLO-ARANGO, 2019), que acercaron a la comprensión de la historia de vida del sujeto y ayudaron a enmarcar, interpretar y dar sentido a la información. De forma paralela se usó la entrevista colateral exploratoria a la coordinadora del NFLV que aportó pistas sobre el sistema de acceso a la universidad para mayores de 23 años, así como sobre las dificultades y potencialidades del colectivo de estudiantes mayores. También se usó la técnica de observación del informante en su ambiente académico (KAWULICH, 2005), mediante la visita a su facultad, apreciando cómo se desenvolvía en el contexto universitario y las relaciones que establecía con la comunidad.

Toda la información recabada a través de las fuentes e instrumentos y técnicas mencionadas con anterioridad fue contrastada y conjugada para la elaboración de la narrativa que se recoge en los resultados de este trabajo. Para garantizar la validación de los datos, mediante un proceso de profundización reflexiva (BIRKS & MILLS, 2011; DOMINGO, 2014), se produjo la devolución de la información recabada al informante para su posterior reconstrucción dialógica, a partir de sus comentarios y sugerencias, hasta alcanzar la saturación de los datos. La narrativa final elaborada se estructuró en las siguientes dimensiones de análisis: motivaciones académicas; dificultades y estrategias de superación; apoyos y potencialidades percibidas; y reflexiones sobre la Educación Superior.

5 RESULTADOS

La vida de Manuel está marcada por los cambios sociales y políticos acontecidos en Portugal en los últimos tiempos. Su discurso queda impregnado por los principales hitos históricos contemporáneos, lo que le aporta una visión curtida, contrastada y rica de la vida y una mirada desde una lógica analítica longitudinal que le permite valorar y comprender, no solo los hechos, sino también los procesos.

Nació en una pequeña aldea portuguesa y tuvo una infancia dura, con escasas comodidades y marcada por el trabajo y la escasez de recursos. Si embargo, recuerda con afecto cómo su familia, aún carente de alfabetización básica, incentivaba los estudios en sus hijos, siendo incluso, por ello, objeto de críticas en el vecindario, como expone Manuel: «*Aun así, siempre quisieron que sus hijos estudiaran y aún*

recuerdo cómo, en ese momento, fueron criticados por la mayoría de nuestros vecinos»³ (Fragmento extraído de la conferencia de Manuel).

5.1 MOTIVACIONES ACADÉMICAS: “RETOMAR UN SUEÑO ANTIGUO”

Desde la temprana edad de 12 años la vida le empujó a desplazarse a la capital portuguesa para comenzar a trabajar, acción que, poco después, compaginó temporalmente con sus estudios de comercial, a los que acudía en horario nocturno. Sin embargo, las exigencias de la vida y del trabajo, los acontecimientos políticos coincidentes, la realización del servicio militar, etc., le empujaron a apartarse del mundo académico, sin llegar a titularse en el *Instituto Superior de Contabilidade e Administração*, por motivos personales, como argumenta en su currículum vitae. Igualmente, tuvo que posponer durante medio siglo su sueño de estudiar en la universidad. Un sueño que, muchos años después, la jubilación le permite alcanzar: *«Llegada la jubilación tenía que retomar un sueño antiguo, de más de 50 años. Estudiar, no para tener una profesión, porque no quiero trabajar más, sino para aprender, para sentir que la edad no es una barrera para el conocimiento»* (Fragmento extraído de la conferencia de Manuel)

Las palabras usadas por Manuel para expresar esta idea “retomar un sueño antiguo”, muestran ilusiones truncadas por el momento histórico y anhelos por cumplir que persisten al paso del tiempo, que dan fuerza para enfrentar nuevos retos en cuanto las condiciones de vida son favorables. Sus motivaciones no son laborales, en absoluto, son de autorrealización, superación y muestran una mente inquieta y vibrante.

Sus palabras desvelan el arraigado estereotipo social que contrapone edad y aprendizaje, al cuestionarse en primera persona si *«la edad no es una barrera para el conocimiento»*. Existe un desafío personal en su discurso, quiere demostrarse a sí mismo, en una apuesta de autosuperación y valor, que la formación universitaria no está asociada exclusivamente a la juventud. Su reto personal sirve de ejemplo social, desmitificando este prejuicio, que en ocasiones sigue tiñendo su voz, cuando en su discurso se refiere, por ejemplo, a su *«tardía»* experiencia universitaria como él mismo la denomina.

Manuel ama los desafíos, por ello afirma *«me gusta competir conmigo. No quiero ser mejor que tú, y estoy contento si tú fueras mejor que yo, pero quiero tener la certeza de que doy aquello que soy capaz de dar»*. De ahí que prefiera el sistema universitario ordinario a las aulas universitarias para mayores de 50 años que su universidad ofrece, pues para él *«la universidad senior es una especie de centro de día para viejos. No*

³ El idioma original del discurso de Manuel, tanto oral como escrito, es el portugués. Los fragmentos de texto presentados en este trabajo han sido traducidos al español por las autoras.

hay exigencias, no hay nada de eso, no hay evaluaciones...». El elevado nivel de exigencia y la dificultad que entraña el seguimiento de las materias del Grado en Historia, dentro del marco general de la Educación Superior, es precisamente una de las motivaciones que llevan a escoger esta opción a Manuel. Él estudia para aprender, por el deleite hacia el conocimiento y quiere seguir aprendiendo en el futuro, quizá máster o doctorado, aunque prefiere no hacer planes a largo plazo, pues afirma que «ya tengo muy poco tiempo para hacer muchas de las cosas que me gustaría hacer».

Su motivación hacia el aprendizaje encierra una crítica social hacia una cultura que considera demasiado centrada en cultivar y cuidar la dimensión física, y que olvida en cierto modo la cognitiva y, aunque reconoce que el cuidado de la salud y del cuerpo es esencial a cualquier edad, afirma que «*además del físico nosotros tenemos que estar en un proceso permanente de aprendizaje*», pensamiento que le lleva a embarcarse en estudios universitarios.

Con su experiencia universitaria, reconoce haber mejorado sus habilidades lectoras, su competencia comunicativa escrita, haber aumentado notablemente su conocimiento, haber trabado nuevas amistades, etc., no obstante, no considera que la universidad haya cambiado su vida, pues es un hombre activo social y políticamente que, como el mismo afirma siempre ha tenido «*una vida muy intensa*». Por tanto, la universidad solo ocupa un tiempo que antes ocupaba el trabajo, por lo que reconoce que, de no estar en la universidad «*podría estar en otro camino paralelo*».

5.2 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN: “HOY, ESTA ES MI CASA”

Su experiencia universitaria no ha estado exenta de dificultades que, de forma ejemplar, ha logrado superar, con ayuda de su experiencia de vida, empeño, disciplina y esfuerzo, y gracias al apoyo de su esposa e hijas, a quienes profesa un gran agradecimiento.

La dificultad que destaca en primer lugar es el dominio del espacio en el que se desenvuelve la actividad académica, asegura que al inicio «*era complicado, no sabía dónde estaban las aulas, no sabía dónde estaban los servicios, te mirada y no sabía quién eras...*». La participación en las *Unidades Curriculares Isoladas* le permitió un primer contacto con la universidad, un acercamiento gradual, y la oportunidad de ratificar que, ciertamente, quería comenzar sus estudios universitarios.

Mediante un proceso de identificación progresivo, actualmente afirma con orgullo, refiriéndose a su facultad: «*Hoy, esta es mi casa*». Estas palabras se reafirman con la destreza, comodidad y manejo con los que Manuel se desenvuelve en el entorno universitario y se relaciona con el personal de administración y servicios, profesorado y alumnado de la facultad, observada durante la visita al centro. Como él mismo

afirma «*hoy toda la gente de la facultad me conoce: empleados, profesores, colegas, porque esto de ser más mayor, tiene algunas ventajas*».

Su integración y bienestar en el ambiente universitario es tal, que reconoce incluso a veces ir a la facultad en periodos no lectivos y cuenta la anécdota, con afecto y orgullo, sobre cómo tras una de sus visitas, en las que mostró a su nieto dónde estudia, el pequeño le pregunta por el color de su baby (prenda infantil cuyo color varía según el curso de los infantes en muchos centros portugueses).

No obstante, considera que sería útil que a nivel institucional se ofreciese algún tipo de iniciativa o apoyo para la integración de los estudiantes al inicio de curso, que facilite el proceso que él ha realizado en solitario. Lo propone incluso aunque esto supusiese invertir un poco más de tiempo en el proceso formativo, pues, en su caso, como él afirma «*si no acabo este año, acabo el otro, no trastorna mi vida*».

Destaca otras dificultades en relación a la abundancia de materia de estudio y a las altas demandas de lectura que requiere la disciplina (con profusas reiteraciones que intensifican en su discurso la necesidad de leer), dificultades que cataloga como «*naturales de cualquier estudiante*», lo que muestra su algo grado de identificación con el mundo académico.

Reconoce que no ha vivido en su experiencia universitaria muchas de las dificultades que a otros estudiantes mayores le impiden embarcarse en la Educación Superior; dificultades tales como la conciliación familiar o profesional, la superación de las pruebas de acceso, etc. referidas entre las más frecuentes por la coordinadora del NFLV.

Así, las pruebas de acceso a la universidad, no supusieron ninguna dificultad para él, obteniendo uno de los mejores resultados de su convocatoria. Tan solo el inglés, le despertaba cierta inquietud, lo que finalmente, no supuso ningún inconveniente para su ingreso, aunque reconoce que la lectura de textos en inglés propuestos por el profesorado es una tarea que aún le entraña mayor dificultad.

La conciliación familiar tampoco es un problema para Manuel en su actual estado de jubilación, pues no dedica más tiempo a la universidad del que antes dedicaba al trabajo. Además, afirma que su situación familiar le permite estudiar, en parte por el apoyo prestado por su esposa, y reconoce que otras personas adultas, con hijos pequeños o familiares bajo su cargo, pueden encontrar mayores dificultades de conciliación.

5.3 APOYOS Y POTENCIALIDADES: “YO LO VIVÍ”

Además del gran apoyo familiar, a nivel institucional y académico, Manuel, hace una mención especial al personal del NFLV, adscrito a su universidad, con un reconocimiento especial a su coordinadora, a la que define literalmente como «*una maravilla*». Valora sobremanera el trato personal recibido por este

equipo del que Manuel destaca su disponibilidad y simpatía y su carácter resolutivo. Siendo esta una relación recíproca, pues la coordinadora de este equipo cuenta igualmente con su apoyo para participar en iniciativas de difusión del acceso a la universidad para mayores de 23 años y lo califica en lo personal como *«impecable»*.

Manuel, quiso también dejar constancia en su discurso público para los candidatos mayores de 23 años, del reconocimiento que le merece el profesorado y también sus colegas de estudio que, usando sus palabras *«ayudaron en mi integración, en la integración de una persona que era mayor que sus padres»* (Fragmento extraído de la conferencia de Manuel). Esta información se reafirma con las palabras expresadas durante la entrevista, en la que califica su integración como *«óptima»* y reconoce disfrutar de los trabajos de grupo que emprende con sus compañeros de clase y complementarse con ellos perfectamente.

La edad es sentida como una de sus mayores ventajas, por lo que la experiencia acumulada en años le aporta y, en relación a su disciplina de estudio, por haber vivido en primera persona muchos de los últimos acontecimientos históricos que estudian, pues como Manuel afirma *«cuando hablamos de historia contemporánea, estamos hablando de cosas que yo viví; cuando estudiamos el 25 de abril, cuando estudiamos la sociedad rural portuguesa... ¡yo lo viví!»*. A lo que añade que la edad, la vida vivida, la información acumulada y la experiencia, le han permitido obtener *«una cultura que no tiene alguien de 20 años»*.

5.4 REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Su mayor estrategia de estudio es la lectura y la perseverancia en su aprendizaje, asegura dedicar diariamente entre dos y cuatro horas a estudiar, concretando que le resulta más fácil en la facultad que en casa. Muestra durante la visita las mesas de los pasillos en los que prefiere estudiar, en ellos encuentra la concentración y el ambiente de estudio necesario para afrontar esta tarea.

Con un matiz de aceptación, afirma que la mayoría de los profesores usan la metodología expositiva en sus clases, aunque reconoce que, en la implementación metodológica de esta estrategia de enseñanza, hay claros detalles que diferencian al profesorado: *«Aquí... no todos los profesores son iguales, pero aquí el método de enseñanza que hay fundamentalmente es el expositivo, el profesor expone la materia, da bibliografía...»*.

Independientemente del estilo docente, lo que más valora Manuel en un profesor universitario es el saber sobre la disciplina, asegura que en un docente valora el *«conocimiento, conocimiento y conocimiento»*, reforzando esta idea mediante la redundancia del término, pues asegura que *«la única cosa que me hace estar aquí [en la universidad] es solamente saber más, conocimiento, nada más»*. No obstante, señala que,

especialmente a efectos de evaluación, no es suficiente saber, sino que transmitir la información de forma organizada es esencial para su comprensión y aprendizaje y, por tanto, para obtener un buen resultado académico. En este sentido, para ilustrar la idea, compara la sesión docente con una conferencia y apunta ... *«tú vas a asistir a una conferencia y sales deleitada y sales con ideas, aquí no es propiamente esa tu ambición, la ambición es alguien que te dé conocimiento que te permita ser evaluado».*

De este modo, y aun reconociendo que las charlas y discursos dados por expertos en la materia pueden ser muy enriquecedores, señala que, si la información no está estructurada, no favorece el aprendizaje y dificulta la organización y sistematización de conocimientos a efectos de evaluación.

Mientras que concede gran importancia al conocimiento y a la evaluación, el plano relacional entre el docente y el alumnado no es una cuestión relevante para él. Manuel dispone de los recursos comunicativos y de la madurez y el aplomo dados por la edad y las experiencias profesionales, personales y sociales vividas, que le permiten dialogar con el profesorado en caso de que estime que la dinámica del aula o el ambiente de clase generado por el docente es cuestionable. En una ocasión ya intercedió por la mejora del ambiente de grupo, desde un enfoque dialógico y empático y en pos de la comprensión, manteniendo una conversación privada con un profesor, obteniendo a su juicio, mejoras notables en el clima grupal, pues como Manuel afirma *«los profesores son humanos, entonces también... no siempre tienen razón».*

Manuel argumenta con sobrado criterio que, al encontrarse matriculado en la Facultad de Letras, al lenguaje tanto oral como escrito, se le debe conceder una gran importancia, tanto por parte del profesorado como del estudiantado. Comprende que la lectura y la escritura deban desarrollarse como habilidades básicas de su titulación y, en este sentido, considera que su mayor aprendizaje en sus años universitarios ha sido precisamente la mejora de su comprensión lectora, de su capacidad interpretativa y analítica para descomponer un texto y para hallar la idea esencial del mensaje que transmite. Se enorgullece de poder ahora comprender textos de alta dificultad, señalando como clave el dominio del lenguaje de la disciplina, esencial para la comprensión de cualquier texto académico.

Aunque aprecia el ambiente universitario y el espacio en el que se desarrolla, reconoce que todo es mejorable y lamenta que la participación cívica del estudiantado en la reivindicación de sus derechos y en la apuesta por la mejora de la calidad académica sea muy baja. Reconoce que esta tendencia a la inactividad reivindicativa le influye en su comportamiento como estudiante. Así, los procesos de identificación con el grupo le llevan a admitir que *«a veces me siento limitado a tener opinión, porque sé que no es ... la regla, aquí de esta escuela»*, a lo que añade que *«si yo fuese un alumno con 18, 19 o 20 años en esta facultad, obviamente, sería participativo y haría todo lo posible para que la participación cívica no fuese*

tan reducida». Piensa que, debido a su edad, su mayor participación cívica podría ser cuestionada, como queda patente en sus palabras «*Si yo expresara esta idea, sé que habría una crítica subyacente: ¡Ah, este viejo...!, ¿no? ¡Con estas ideas...!*». Sin embargo, sus experiencias pasadas y presentes en entornos cívicos y políticos, siempre por la mejora social, el progreso y la unidad de las personas, le llevan a pensar que la juventud está dejando pasar la oportunidad de mejorar su realidad académica, a causa de la inactividad, la falta de coordinación, de interés y de participación social, y permitiendo su estancamiento.

En línea con lo anterior, considera que «*esta juventud desorganizó sus intereses*», pues observa cómo se han perdido gran parte de las conversaciones personales y de la participación social, mientras que «*el móvil pasó a ser un objeto de culto*» que absorbe a las personas distanciándolas entre sí, aunque estén próximas físicamente.

6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de los sentidos que los propios actores, como Manuel, confieren a la acción mediante el análisis biográfico-narrativo, desvela luces y sombras del proceso formativo sentidas por los propios protagonistas. Esto lo convierte en un instrumento útil de acercamiento a la realidad, que puede contribuir al avance en el campo científico a partir de visiones experimentadas que viven en primera persona la aplicación, proceso y desarrollo de las iniciativas formativas en las que participan, haciendo posible el logro de los objetivos de este estudio.

El discurso de Manuel, desde una lógica freiriana, enfrenta las ideas hegemónicas que asocian formación, desde un planteamiento paliativo, a mejora de la empleabilidad y que la subordinan a los intereses del mercado (LIMA, 2019). En contraposición a estos enfoques, criticados por la literatura (MARHUENDA, 2014; HOHMANN, 2004), que imponen la formación como cura del desempleo o la exclusión social, Manuel vive la formación al margen del sistema productivo y meritocrático, debido a su prejubilación. La formación es entendida por Manuel, desde el enfoque freiriano aportado por Lima (2018), como una contribución al logro de la realización de su vocación intelectual, a través de la interpretación crítica de la sociedad y la participación activa para su cambio.

La formación para Manuel, es una necesidad trascendental de enriquecimiento personal, autosuperación y progreso. La historia de Manuel muestra cómo la formación, lejos de suponer un mero trámite y una exigencia del mercado o una función compensatoria, puede ser entendida como un disfrute cotidiano, que concede un alto grado de bienestar personal.

Tan solo el dominio inicial del espacio es sentido como un obstáculo que tuvo que superar al inicio de su andadura universitaria, temor que es sentido también por otros estudiantes mayores como indica la literatura (QUINTAS *et al.*, 2014; REAY, 2011). Por ello, Manuel propone la creación a nivel universitario de una iniciativa formativa previa al inicio del curso, que tutorice o guíe al estudiantado en estos primeros momentos. Sin embargo, las dificultades que el acceso, la integración o la participación en iniciativas de Educación Superior suponen para el colectivo de estudiantes maduros, tales como la conciliación familiar, la integración en el grupo de iguales, etc. (DE ALMEIDA *et al.*, 2016; SOARES, 2016), no son percibidos como obstáculos para Manuel. Su situación personal y profesional son óptimas para enfrentar este proyecto formativo. Esto evidencia la dificultad que entraña establecer continuidades y similitudes entre personas que, a pesar de ser calificadas bajo la denominación de “mayores de 23 años” y siendo agrupadas en un mismo colectivo universitario a efectos oficiales en las universidades portuguesas, muestran fuertes discrepancias, no sólo en su edad, sino también en su forma de entender la vida y en su trayectoria personal. Todo ello confiere fuerza y sentido a estudios como este, de corte biográfico, que trabajan sobre individuos concretos.

Frente a las posibles dificultades del estudiantado mayor, se concluye que la experiencia otorgada por la edad, se convierte en su principal fortaleza, además de ser el punto de encuentro más frecuente en los estudios sobre estudiantes maduros (QUINTAS *et al.*, 2014; MUNRO, 2011; SANTOS & NASCIMENTO, 2010). La experiencia dota de sentido a los nuevos aprendizajes (AMBER & DOMINGO, 2019; LOPES & PICADO, 2010), siendo un pilar básico para el estudiante mayor, como las palabras de Manuel ponen en evidencia. La experiencia personal y profesional, como apoya la literatura, es facilitadora del aprendizaje (MOURA *et al.*, 2020) y permite aprender a partir de la reflexión sobre la propia acción (MARTÍN & RODRÍGUEZ, 2003; ROMERO, 2010) y mediante la metacognición de los procesos de aprendizaje (GONZÁLEZ, 2009).

La mayor experiencia de vida y madurez se manifiesta en la relación que el estudiantado mayor establece con el profesorado que, en el caso de Manuel, es claramente horizontal. Este enfoque relacional entre docente y discente es recomendado en la educación de adultos por trabajos como el de Amber y Domingo (2019, p. 1236) que aseguran que “educador y educando deben tener una relación horizontal, sustentada en el diálogo, el intercambio y la interacción”. Esta relación dialógica es visible en el caso de Manuel en el trato con el profesorado. Sin embargo, el modelo metodológico magistral predominante en las aulas, caracterizado por la unidireccionalidad, obvia esta relación en la construcción del conocimiento.

En conclusión, el presente trabajo, a través de la experiencia de Manuel, da un paso hacia la normalización del estudiantado universitario maduro y combate los estereotipos y prejuicios sociales

asociados a la edad. Manuel, a pesar de servir como modelo y ejemplo de superación, fue impregnado del discurso social predominante y quiso demostrarse a sí mismo con su propia experiencia universitaria que la edad no está reñida con el aprendizaje, ni con la educación formal. Su esfuerzo personal rompe estereotipos sociales y culturales sobre la edad, que asocian a las personas jubiladas exclusivamente a la formación para el ocio. De forma paralela enfrenta al edadismo y sirve, a través de la difusión de este trabajo, como bandera y motor de aquellas personas que pretendan iniciar estudios universitarios en la madurez.

REFERENCIAS

ABAD, B. Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. **Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales**, n. 34, p. 101-120. 2016. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>.

ALHEIT, P. La entrevista narrativa. **Plumilla educativa**, v. 10, n. 2, p. 11-18. 2012.

AMBER, D.; DOMINGO, J. Empleo y Aprendizaje Permanente en España: implicaciones en la formación de las personas adultas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1225-1242. 2019. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.25>

AMBER, D.; MARTÍNEZ-VALDIVIA, E. La formación en Educación Superior. Retos y propuestas en docencia universitária. **PROFESORADO. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 22, n. 3, p. 1-8. 2018. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7987>

ARAÚJO, M. J.; MONTEIRO, H.; MARTINS, T. Adultos em contextos juvenis: prelúdios de um projeto em torno de estudantes `maiores de 23´. **Sensos 7**, v. IV, n. 1, p. 77-89. 2015.

BADALO, C.; CÉSAR, M. Traçando o perfil dos estudantes adultos para compreender as suas características e responder às suas necessidades educativas: Quatro casos de estudo. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n. 1, p. 399-408. 2008.

BIRKS, M.; MILLS, J. **Grounded theory: A practical guide**. London: Sage, 2011.

CORREIA, A. M.; MESQUITA, A. **Novos públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

DE ALMEIDA, A. C.; QUINTAS, H.; GONÇALVES, T. I. Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. **Laplage em Revista**, v. 2, n. 1, p. 97-111. 2016. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>

DOMINGO, J. La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, Maria Elena; BOLÍVAR, Antonio (Eds.). **La investigación (auto)biográfica en educación**. Miradas cruzadas entre Brasil y España. Porto Alegre y Granada: ediPUCRS/eug, 2014. p. 101-141.

DOMINGO, J.; BOLÍVAR, A. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.

DUARTE, T. R. Desdobramentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa biográfica e sua análise em Fritz Schütze. In: FERRARI, Yoshie U. *et al.* (Orgs.). **Narrativas (auto)biográficas em diálogos**. Políticas, formação e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 55-72.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie**. Bruxelles: Association Européenne de l'Université asbl, 2008.

GONZÁLEZ, F. E. Metacognición y aprendizaje estratégico. **Revista Integra Educativa**, v. 2, n. 2, p. 127-136. 2009.

HAMMOND, C. Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: Fieldwork evidence. **Oxford Review of Education**, v. 30, n. 4, p. 551-568. 2004. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303008>

HOHMANN, R. **Lebenslänglich Lernen: Satiren aus der Weiterbildung**. Münster: ATE Edition, 2004.

KAWULICH, B. B. La observación participante como método de recolección de datos. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2, art. 43. 2005. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>

LIMA, L. C. Três razões para estudar freire hoje, para além da mais óbvia. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center, 2018. p. 29-36.

LIMA, L. C. A pedagogia do oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 54, p. 11-29. 2019.

LOPES, A.; PICADO, L. **Concepção e gestão da formação profissional contínua**. Da qualificação individual à aprendizagem organizacional. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

MARHUENDA, F. Formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida. Derecho a la educación y al trabajo en España. In: MARCELINO, Tânia (Org.). **Direitos humanos, ética, trabalho e educação**. São Paulo: Ícone editora, 2014. p. 49-106.

MARTÍN, A. V.; RODRÍGUEZ, M. J. Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. **Aula Abierta**, n. 82, p. 97-116. 2003.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2016.

MOURA, T.; ALBUQUERQUE, C.; BARRETO, P. A importância do apoio acadêmico na formação de jovens estudantes do ensino médio: uma experiência exitosa na disciplina de anatomia humana na UFRRJ. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 165-178. 2020. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2114>

MUNRO, L. 'Go boldly, dream large!': The challenges confronting non-traditional students at university. **Australian Journal of Education**, v. 55, n. 2, p. 115-131. 2011. <https://doi.org/10.1177/000494411105500203>

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI, V.; GALLO, P.; NETO, M.; REIS, A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 48, p. 184-189. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>

MURILLO-ARANGO, G. J. Tiempo de (auto)biografías escolares. In: FERRARI, Yoshie U. et al. (Orgs.). **Narrativas (auto)biográficas em diálogos**. Políticas, formação e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 73-92.

QUINTAS, H.; GONÇALVES, T.; RIBEIRO, C. M.; MONTEIRO, R.; FRAGOSO, A.; BAGO, J.; SANTOS, L.; FONSECA, H. M. Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 33-56. 2014.

REAY, D. Schooling for democracy: A common school and a common university? A response to 'Schooling for democracy'. **Democracy & Education**, v. 19, n. 1, p. 1-4. 2011.

REIS, A. M.; BARROS, R. M.; MOREIRA, J. A. Novos Públicos do Ensino Superior: Abordagem à Aprendizagem de Estudantes Maiores de 23 Anos. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 49, n.1, p. 131-149. 2015. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_6

ROMERO, M. El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. **Antropología Experimental**, n. 10, p. 9-102. 2010.

SANTOS, R.; NASCIMENTO, I. Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: estudo crítico e revisão documental. **Revista Brasileira de orientação profissional**, v. 11, n. 1, p. 73-82. 2010.

SOARES, J. Integração dos estudantes adultos na Universidade de Lisboa. A transição dos Maiores de 23 para o Ensino Superior: potencialidades e dificuldades sentidas. In: MARQUES, João Filipe et al. (Orgs.). **Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas**. Algarve: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve, 2016. p. 35-42.

SOARES, J.; FIGUEIRA, M. **Os novos públicos na Universidade de Lisboa: O seu retrato em 2011**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. London: Sage Publications Ltd, 2005. p. 443-466.

TEJADA, J.; GIMÉNEZ, V. **Formación de formadores**. Escenario Institucional. Volumen 2. Madrid: Thomson-Paraninfo, 2007.

TONIN, E. C.; AMORIM, J. P.; MENEZES, I. Os candidatos adultos não tradicionais maiores de 23 e a equidade de acesso à educação superior em Portugal. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 3, p. 18-30. 2016. <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n3p18-30>

VIEGAS, J.; JEZINE, E.; FONSECA, S.; GONÇALVES, M. N. A universidade portuguesa: O abrir do fecho de acesso-O caso dos maiores de 23 anos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 163-178. 2012.

USE AND ANALYSIS OF THE COLLABORATIVE WALL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS ON HISTORY CONSIDERING DATA SCIENCE

USO E ANÁLISE DA PAREDE COLABORATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA CONSIDERANDO A CIÊNCIA DOS DADOS

Recibido em: 21 de setembro de 2020
Aprovado em: 8 de dezembro de 2020
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 13 | v. 1 | p. 48-66 | jan./abr. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2361>

Ricardo-Adán Salas-Rueda *ricardo.salas@icat.unam.mx*

Doctor en Diseño de Nuevas Tecnologías por la Universidad Autónoma Metropolitana (Ciudad de México/México). Investigador de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología en la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México/México).

Gustavo De-La-Cruz-Martínez *gustavo.delacruz@icat.unam.mx*

Doctor en Ciencias (Computación) por la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México/México). Técnico académico en el Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología en la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México/México).

Clara Alvarado-Zamorano *clara.alvarado@icat.unam.mx*

Doctora en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y de las Matemáticas, por la Universidad de Extremadura (Extremadura/España). Técnico académico en el Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología en la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México/México).

Estefanía Prieto-Larios *estefaniaprietolarios@gmail.com*

Licenciada en Ciencias de la Computación por la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México/México). Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México/México).

ABSTRACT

This mixed research analyzes the use of the collaborative wall in the teaching-learning process on History considering data science and machine learning (linear regression). The sample is made up of 74 students from the National Preparatory School No. 7 "Ezequiel A. Chávez" who took the History course during the 2019 school year. The collaborative wall is a web application that facilitates the participation of students during the face-to-face sessions through the dissemination and organization of information on the Internet. During the face-to-face sessions, the students used mobile devices to share images and text through this web application. The results of machine learning indicate the dissemination and organization of information on the collaborative wall positively influence the participation of the students in the classroom, motivation and learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries. Data science identifies 6 predictive models on the use of the collaborative wall through the decision tree technique. Finally, the collaborative wall facilitates the construction of new educational spaces where students have the main role during the learning process on History.

Keywords: Collaborative wall. Educational technology. Learning. Data science, Machine learning.

RESUMO

Esta pesquisa mista analisa o uso da parede colaborativa no processo de ensino-aprendizagem em História considerando a ciência de dados e o aprendizado de máquina (regressão linear). A amostra é composta por 74 alunos da Escola Preparatória Nacional nº 7 "Ezequiel A. Chávez" que fizeram o curso de História durante o ano letivo de 2019. O mural colaborativo é uma aplicação web que facilita a participação dos alunos durante as sessões presenciais através da divulgação e organização da informação na Internet. Durante as sessões presenciais, os alunos usaram dispositivos móveis para compartilhar imagens e texto por meio deste aplicativo da web. Os resultados do aprendizado de máquina indicam que a disseminação e organização das informações na parede colaborativa influenciam positivamente a participação dos alunos em sala de aula, a motivação e o processo de aprendizagem nas características da sociedade durante os séculos XVI a XVIII. A ciência de dados identifica 6 modelos preditivos sobre o uso da parede colaborativa por meio da técnica de árvore de decisão. Por fim, a parede colaborativa facilita a construção de novos espaços educacionais onde os alunos têm o papel principal durante o processo de aprendizagem da História.

Palavras-chave: Parede colaborativa. Tecnologia Educacional. Aprendendo. Ciência de dados, aprendizado de máquina.

1 INTRODUCTION

Educational institutions are incorporating technological tools, educational platforms and web applications in the teaching-learning process in order to facilitate the assimilation of knowledge, improve the learning process and develop the skills of students (ADANAN et al., 2020; REJÓN-GUARDIA et al., 2020; SMITH et al., 2019). In fact, universities and high schools are updating the activities of the courses through technological advances and pedagogical models (GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017; HE et al., 2020; OYINLOYE; IMENDA, 2019).

Technology enables the construction of new educational spaces where students actively participate before, during and after the face-to-face sessions (ADAM; SUPRAPTO, 2019; PAN; ZHANG, 2020; SALAS-RUEDA, 2020). In the high schools, teachers organize creative activities inside and outside the classroom with the support of Learning Management Systems (BARDAKCI et al., 2018).

The benefits on the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the educational field are the personalization of the learning process (LIM; NEWBY, 2020), flexibility of time and space (WU et al., 2020; XU et al., 2020), communication (BARDAKCI et al., 2018; ZHAO; HUANG, 2020), active role of students (SALAS-RUEDA et al., 2020; SCHWARZENBERG et al., 2020) and development of skills (AL-SAMARRAIE et al., 2020; LIU et al., 2020).

Various authors (e.g., PABRUA-BATOON et al., 2018; WU et al., 2020) have used technological advances in the high schools in order to improve the organization and realization of activities. In particular, this research analyzes the use of the collaborative wall in the teaching-learning process on History considering data science and machine learning.

The research questions about the use of the collaborative wall in the History course are:

- What is the impact about the use of the collaborative wall in the participation of the students?
- What is the impact about the use of the collaborative wall in the motivation of the students?
- What is the impact about the use of the collaborative wall in the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries?
- What are the predictive models about the use of the collaborative wall?
- What is the students' perception about the use of the collaborative wall in the History course?

2 USE OF TECHNOLOGY IN THE HIGH SCHOOLS

Today, educational platforms, digital tools and web applications are transforming the organization of the school activities in the high schools (ADANAN et al., 2020; PAN; ZHANG, 2020). In fact, the students

actively participated in the courses of Biology (GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017), English Language (BARDAKCI et al., 2018; PAN; ZHANG, 2020), Science (SMITH et al., 2019), Physics (ADAM; SUPRAPTO, 2019) and Life Basics (PABRUA-BATOON et al., 2018) through the use of technology.

High schools are using pedagogical models and technology to facilitate the assimilation of knowledge and develop the skills of students (GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017; SMITH et al., 2019). In the Biology course, the teacher used Flipped Classroom to improve the participation of the students inside and outside the classroom (GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017). Before the class, the students consulted the videos and digital readings about photosynthesis. During the face-to-face session, the students held the discussion forums and worked collaboratively. Subsequently, the students of the Biology course solved the online exams after the class (GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017).

In the English Language course, the students used Edmodo to facilitate the communication between the participants of the educational process and access to the information at any time (BARDAKCI et al., 2018). In addition, this Learning Management System facilitated the active participation of the students through discussion forums (BARDAKCI et al., 2018).

Technological advances facilitate the active role of students in the high schools (SMITH et al., 2019). In the Science course, the students used the digital games to facilitate the assimilation of knowledge about climate change and develop the skills (SMITH et al., 2019). Likewise, the incorporation of the digital games in the school activities provoked the active participation of the students inside and outside the classroom (SMITH et al., 2019).

In the Life Basics course, e-books facilitated the assimilation of knowledge and developed the reading, writing and technological skills of the students (PABRUA-BATOON et al., 2018). The benefits about the use of e-books in the high schools are the increase of the academic performance and motivation of the students (PABRUA-BATOON et al., 2018).

Audiovisual content improves the teaching-learning conditions in the high schools (PAN; ZHANG, 2020). In the English Language course, the teacher used the digital presentations and videos to improve the grammar skills of the students (PAN; ZHANG, 2020). The results about the use of technology in the English Language course are the increase of the academic performance and satisfaction of the students during the learning process (PAN; ZHANG, 2020).

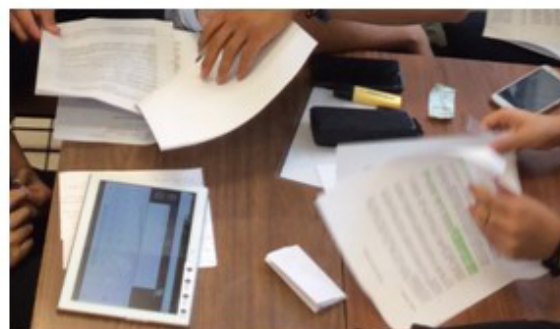
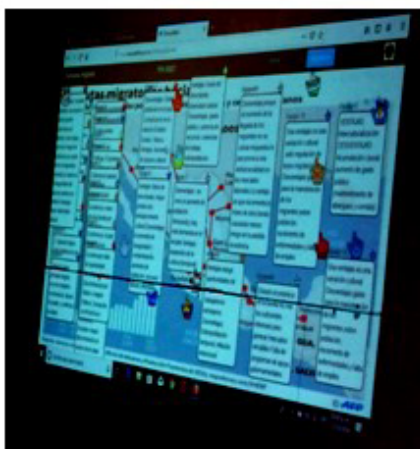
In the Physics course, the students consulted the videos and animations to facilitate the assimilation of knowledge about fluids (ADAM; SUPRAPTO, 2019). Likewise, the use of web simulators on fluids led to the development of skills (ADAM; SUPRAPTO, 2019). After the face-to-face sessions, the students actively participated through the realization of the online exams (ADAM; SUPRAPTO, 2019).

Finally, ICTs are changing the behavior of teachers and students in the high schools (ADANAN et al., 2020; WU et al., 2020). In fact, educational institutions promote the organization and implementation of student-centered activities through technology (HE et al., 2020; OYINLOYE; IMENDA, 2019).

3 METHODOLOGY

The general objective of this mixed research is to analyze the use of the collaborative wall in the teaching-learning process on History considering data science and machine learning (linear regression). The collaborative wall is a web application that facilitates the participation of students during the face-to-face sessions through the dissemination and organization of information on the Internet (See Figure 1). During the face-to-face sessions, the students used mobile devices to share images and text through this web application.

Figure 1 - Collaborative wall



Source: Authors

The particular objectives of this research are (1) analyze the impact on the use of the collaborative wall in the participation of the students in the classroom, motivation and learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries (2) identify the predictive models on the use of the collaborative wall and (3) analyze the perceptions of the students about the use of the collaborative wall in the History course during the 2019 school year.

3.1 PARTICIPANTS

The sample is made up of 74 students from the National Preparatory School No. 7 "Ezequiel A. Chávez" who took the History course during the 2019 school year. The average age of the participants is 15.16 years.

3.2 PROCEDURE

The teacher of the History course took the "Classroom of the Future 2019" Diploma at the National Autonomous University of Mexico (UNAM) in order to develop their pedagogical and technological skills. Module 3 of this diploma promotes the incorporation of the collaborative wall in the school activities.

Before the class, the students of the National Preparatory School No. 7 "Ezequiel A. Chávez" investigated the characteristics of society during the 16th to 18th centuries. During face-to-face sessions, the students used the mobile devices to share images and text through this web application. The teacher of the History course guided the discussion forum with the support of the information presented on the collaborative wall.

The research hypotheses on the use of the collaborative wall during the teaching-learning process are:

- Hypothesis 1 (H1): The dissemination of information on the collaborative wall positively influences the participation of the students in the classroom
- Hypothesis 2 (H2): The dissemination of information on the collaborative wall positively influences the motivation of the students
- Hypothesis 3 (H3): The dissemination of information on the collaborative wall positively influences the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries
- Hypothesis 4 (H4): The organization of information on the collaborative wall positively influences the participation of the students in the classroom
- Hypothesis 5 (H5): The organization of information on the collaborative wall positively influences the motivation of the students
- Hypothesis 6 (H6): The organization of information on the collaborative wall positively influences the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries

The predictive models on the use of the collaborative wall in the History course are:

- Predictive Model 1 (PM1) about the dissemination of information on the collaborative wall and participation of the students in the classroom
- Predictive Model 2 (PM2) about the dissemination of information on the collaborative wall and motivation of the students
- Predictive Model 3 (PM3) about the dissemination of information on the collaborative wall and learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries
- Predictive Model 4 (PM4) about the organization of information on the collaborative wall and participation of the students in the classroom
- Predictive Model 5 (PM5) about the organization of information on the collaborative wall and motivation of the students
- Predictive Model 6 (PM6) about the organization of information on the collaborative wall and learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries

3.3 DATA COLLECTION

Table 1 shows the questionnaire on the use of the collaborative wall. Data collection was carried out at the National Preparatory School No. 7 "Ezequiel A. Chávez" during the 2019 school year.

Table 1 - Questionnaire on the use of the collaborative wall

No.	Variable	Dimension	Question	Answer	n	%
1	Profile of the students	Sex	1. Indicate your sex	Man	32	43.24%
				Woman	42	56.76%
		Age	2. Indicate your age	14 years	9	12.16%
				15 years	48	64.86%
				16 years	13	17.57%
				17 years	4	5.41%
Dissemination of information	3. The collaborative wall facilitates the dissemination of information	Too much (1)	37	50.00%		
		Much (2)	13	17.57%		
		Little (3)	7	9.46%		
		Too little (4)	17	22.97%		
Organization of information	4. The collaborative wall facilitates the organization of information	Too much (1)	45	60.81%		
		Much (2)	15	20.27%		
		Little (3)	6	8.11%		
		Too little (4)	8	10.81%		
2	Collaborative wall	Participation of the students	5. The collaborative wall improves the participation of the students in the classroom	Too much (1)	41	55.41%
				Much (2)	13	17.57%
				Little (3)	9	12.16%
				Too little (4)	11	14.86%
		Motivation of the students	6. The collaborative wall increases the motivation of the students	Too much (1)	32	43.24%
				Much (2)	16	21.62%
				Little (3)	14	18.92%
Learning process	7. The collaborative wall improves the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries	Too much (1)	29	39.19%		
		Much (2)	19	25.68%		
		Little (3)	13	17.57%		
		Too little (4)	13	17.57%		
3	Perception of the students	Benefits of the collaborative wall	8. Indicate the benefits of the collaborative wall	Open question	-	-

Source: Authors

3.4 DATA ANALYSIS

The Rapidminer tool allows calculating machine learning to evaluate the research hypotheses about the use of the collaborative wall in the History course and building the predictive models through the decision tree technique.

In machine learning, the training section (60%, 70% and 80% of the sample) allows calculating the linear regressions and evaluation section (40%, 30% and 20% of the sample) identifying the accuracy of linear regressions by means of squared error.

The information about the profile of the students and use of the collaborative wall allows building the predictive models through the decision tree technique (data science). Likewise, the NubedePalabras application allows the analysis of information for the qualitative approach.

4 RESULTS

The collaborative wall facilitates too much (n = 37, 50.00%), much (n = 13, 17.57%), little (n = 7, 9.46%) and too little (n = 17, 22.97%) the dissemination of information. Likewise, this web application facilitates too much (n = 45, 60.81%), much (n = 15, 20.27%), little (n = 6, 8.11%) and too little (n = 8, 10.81%) the organization of information (See Table 1).

The results of machine learning indicate the dissemination and organization of information on the collaborative wall positively influence the participation of the students in the classroom, motivation and learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries (See Table 2).

Table 2 - Results of machine learning

Hypothesis	Training	Linear regression	Conclusion	Squared error
H1: Dissemination of information on the collaborative wall → participation of the students	60%	$y = 0.196x + 1.410$	Accepted: 0.196	1.171
	70%	$y = 0.149x + 1.492$	Accepted: 0.149	1.450
	80%	$y = 0.171x + 1.462$	Accepted: 0.171	1.501
H2: Dissemination of information on the collaborative wall → motivation of the students	60%	$y = 0.307x + 1.319$	Accepted: 0.307	1.267
	70%	$y = 0.290x + 1.385$	Accepted: 0.290	1.258
	80%	$y = 0.274x + 1.471$	Accepted: 0.274	1.294
H3: Dissemination of information on the collaborative wall → learning process	60%	$y = 0.355x + 1.446$	Accepted: 0.355	1.242
	70%	$y = 0.305x + 1.491$	Accepted: 0.305	1.068
	80%	$y = 0.294x + 1.462$	Accepted: 0.294	1.009
H4: Organization of information on the collaborative wall → participation of the students	60%	$y = 0.367x + 1.200$	Accepted: 0.367	1.385
	70%	$y = 0.312x + 1.271$	Accepted: 0.312	1.441
	80%	$y = 0.262x + 1.373$	Accepted: 0.262	1.346
H5: Organization of information on the collaborative wall → motivation of the students	60%	$y = 0.217x + 1.587$	Accepted: 0.217	1.419
	70%	$y = 0.141x + 1.728$	Accepted: 0.141	1.418
	80%	$y = 0.146x + 1.787$	Accepted: 0.146	1.505
H6: Organization of information on the collaborative wall → learning process	60%	$y = 0.282x + 2.657$	Accepted: 0.282	1.286
	70%	$y = 0.294x + 2.583$	Accepted: 0.294	1.248
	80%	$y = 0.334x + 2.629$	Accepted: 0.334	1.406

Source: Authors

4.1 PARTICIPATION OF THE STUDENTS

The collaborative wall improves too much (n = 41, 55.41%), much (n = 13, 17.57%), little (n = 9, 12.16%) and too little (n = 11, 14.86%) the participation of the students in the classroom (See Table 1). The results of machine learning with 60% (0.196), 70% (0.149) and 80% (0.171) of training indicate that H1 is accepted. Therefore, the dissemination of information on the collaborative wall positively influences the participation of the students in the classroom (See Table 2).

Table 3 shows the PM1 on the use of the collaborative wall. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates much the dissemination of information and has an age > 16 years then the collaborative wall improves much the participation of the students in the classroom.

Table 3. Conditions of the PM1

No.	Collaborative wall → dissemination of information	Sex	Age	Collaborative wall → participation of the students
1	Too much	-	-	Too much
2	Much	-	> 16 years	Much
3	Much	-	≤ 16 years	Too much
4	Little	Man	-	Too little
5	Little	Woman	-	Too much
6	Too little	-	> 16.5 years	Too little
7	Too little	-	≤ 16.5 years	Too much

Source: Authors

Also Table 3 shows the 7 conditions of the PM1. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates too much the dissemination of information then the collaborative wall improves too much the participation of the students in the classroom.

The results of machine learning with 60% (0.367), 70% (0.312) and 80% (0.262) of training indicate that H4 is accepted (See Table 2). Therefore, the organization of information on the collaborative wall positively influences the participation of the students in the classroom.

Table 4 shows the PM4 on the use of the collaborative wall. For example, the collaborative wall facilitates much the organization of information and is a woman then the collaborative wall improves much the participation of the students in the classroom.

Table 4 - Conditions of the PM4

No.	Collaborative wall → organization of information	Sex	Age	Collaborative wall → participation of the students
1	Too much	-	> 16.5 years	Too little
2	Too much	-	≤ 16.5 years	Too much
3	Much	Man	-	Too little
4	Much	Woman	-	Much
5	Little	-	-	Little
6	Too little	-	> 15.5 years	Much
7	Too little	-	≤ 15.5 years	Too much

Source: Authors

Also, Table 4 shows the 7 conditions of the PM4. For example, the collaborative wall facilitates too much the organization of information and has an age ≤ 16.5 years then the collaborative wall improves too much the participation of the students in the classroom.

4.2 MOTIVATION OF THE STUDENTS

The collaborative wall increases too much (n = 32, 43.24%), much (n = 16, 21.62%), little (n = 14, 18.92%) and too little (n = 12, 16.22%) the motivation of the students (See Table 1). The results of machine learning with 60% (0.307), 70% (0.290) and 80% (0.274) of training indicate that H2 is accepted (See Table 2). Therefore, the dissemination of information on the collaborative wall positively influences the motivation of the students.

Table 5 shows the PM2 on the use of the collaborative wall. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates much the dissemination of information and is a woman then the collaborative wall increases much the motivation of the students.

Table 5 - Conditions of the PM2

No.	Collaborative wall → dissemination of information	Sex	Age	Collaborative wall → motivation of the students
1	Too much	-	-	Too much
2	Much	Man	-	Too much
3	Much	Woman	-	Much
4	Little	-	> 14.5 years	Little
5	Little	-	≤ 14.5 years	Much
6	Too little	-	> 15.5 years	Too much
7	Too little	-	≤ 15.5 years	Too little

Source: Authors

Table 5 shows the 7 conditions on the PM2. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates too much the dissemination of information then the collaborative wall increases too much the motivation of the students. The results of machine learning with 60% (0.217), 70% (0.141) and 80% (0.146) of training indicate that H5 is accepted (See Table 2). Therefore, the organization of information on the collaborative wall positively influences the motivation of the students.

Table 6 shows the PM5 on the use of the collaborative wall. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates much the organization of information and is a woman then the collaborative wall increases much the motivation of the students.

Table 6 - Conditions of the PM5

No.	Collaborative wall → organization of information	Sex	Age	Collaborative wall → motivation of the students
1	Too much	-	-	Too much
2	Much	Man	-	Little
3	Much	Woman	-	Much
4	Little	-	> 14.5 years	Too much
5	Little	-	≤ 14.5 years	Little
6	Too little	-	-	Little

Source: Authors

Also Table 6 shows the 6 conditions on the PM5. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates too much the organization of information then the collaborative wall increases too much the motivation of the students.

4.3 LEARNING PROCESS

The collaborative wall improves too much (n = 29, 39.19%), much (n = 19, 25.68%), little (n = 13, 17.57%) and too little (n = 13, 17.57%) the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries (See Table 1). The results of machine learning with 60% (0.355), 70% (0.305) and 80% (0.294) of training indicate that H3 is accepted (See Table 2). Therefore, the dissemination of information on the collaborative wall positively influences the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries.

Table 7 shows the PM3 about the use of the collaborative wall. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates much the dissemination of information and has an age ≤ 16 years then the collaborative wall improves much the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries.

Table 7 - Conditions of the PM3

No.	Collaborative wall → dissemination of information	Sex	Age	Collaborative wall → learning process
1	Too much	-	-	Too much
2	Much	-	> 16 years	Too much
3	Much	-	≤ 16 years	Much
4	Little	-	> 14.5 years	Too much
5	Little	-	≤ 14.5 years	Much
6	Too little	-	> 15.5 years	Too little
7	Too little	-	≤ 15.5 years	Little

Source: Authors

Also Table 7 shows the 7 conditions on the PM3. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates too much the dissemination of information then the collaborative wall

improves too much the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries.

The results of machine learning with 60% (0.282), 70% (0.294) and 80% (0.334) of training indicate that H6 is accepted (See Table 2). Therefore, the organization of information on the collaborative wall positively influences the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries.

Table 8 shows the PM6 on the use of the collaborative wall. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates much the organization of information and is a woman then the collaborative wall improves much the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries.

Table 8 - Conditions of the PM6

No.	Collaborative wall → organization of information	Sex	Age	Collaborative wall → learning process
1	Too much	-	> 16.5 years	Little
2	Too much	-	≤ 16.5 years	Too much
3	Much	Man	-	Too much
4	Much	Woman	-	Much
5	Little	-	> 15.5 years	Much
6	Little	-	≤ 15.5 years	Too much
7	Too little	Man	-	Much
8	Too little	Woman	-	Too much

Source: Authors

Also Table 8 shows the 8 conditions of the PM6. For example, if the student thinks that the collaborative wall facilitates too much the organization of information and has an age ≤ 16.5 years then the collaborative wall improves too much the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries.

4.4 PERCEPTION OF THE STUDENTS

Technology is transforming the organization and realization of the activities in the classroom. In particular, the collaborative wall facilitated the teamwork during the teaching-learning process on History.

“I work with my team and we discuss the information” (Student 6, man, 15 years old).

“We work on the same platform” (Student 41, woman, 14 years old).

“Teamwork and organization of information” (Student 45, man, 15 years old).

Teachers can improve the planning of the courses through the incorporation of technology in the school activities. For example, the collaborative wall allowed the construction of new educational spaces. Even, the use of this web application in the educational field is fun.

"It is a lot of fun and I learn better" (Student 9, man, 15 years old).

"It helps us to work as a team and I learn in a better fun way" (Student 23, woman, 16 years old).

"It is a fun way to learn the topic" (Student 39, woman, 15 years old).

The use of technology in the educational field allows that students acquire an active role during the teaching-learning process. According to the students of the History course, the collaborative wall facilitated the debates in the classroom.

"It is interactive and allows the debate" (Student 18, man, 16 years old).

"The application made a very dynamic class through the discussion" (Student 20, man, 17 years old).

"Everyone gives their opinion" (Student 48, man, 15 years old).

The collaborative wall facilitated the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries because this web application allowed the dissemination and organization of information.

"We can work, compare the ideas on the web platform and learn at the same time" (Student 30, woman, 15 years old).

"We learn and exchange the ideas collaboratively" (Student 33, man, 15 years old).

"Team participation, the application was a good way to share the ideas" (Student 52, man, 16 years old).

Likewise, the students of the History course actively participated in the classroom through the collaborative wall.

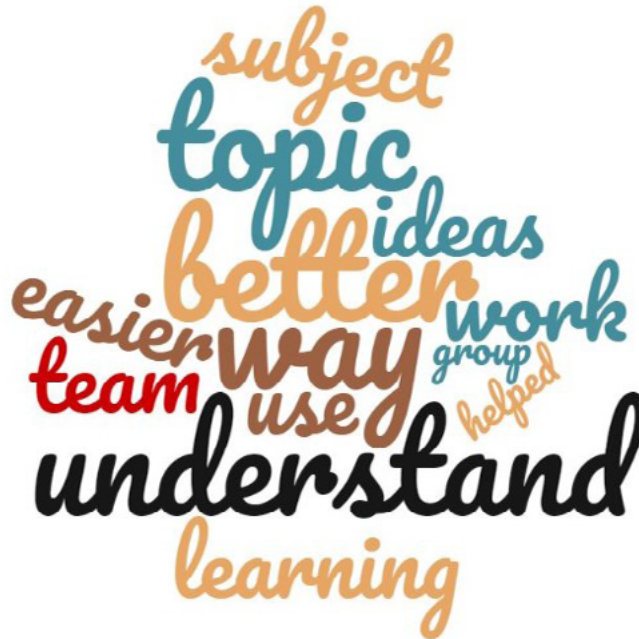
"Everyone participates and we discuss interesting things" (Student 37, woman, 14 years old).

"Interactivity and collaboration between the classmates" (Student 55, man, 15 years old).

"Participation and learning" (Student 59, woman, 14 years old).

Figure 2 shows the word cloud about the use of the collaborative wall during the teaching-learning process. The words that have the most frequency are understand, ideas, better, work, easier, use, way, team and learning.

Figure 2 - Word cloud about the use of the collaborative wall



Source: Authors

5 DISCUSSION

Technological advances are transforming the role of students and teachers in the high schools (BARDAKCI et al., 2018; GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017; SMITH et al., 2019). Most of the students think that the collaborative wall facilitates too much the dissemination (n = 37, 50.00%) and organization of information (n = 45, 60.81%) in the History course.

5.1 PARTICIPATION OF THE STUDENTS

This research shares the ideas of various authors (e.g., ADAM; SUPRAPTO, 2019; GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017; PABRUA-BATOON et al., 2018) about the fundamental role of technology during the realization of the school activities in the high schools.

Most of the students (n = 41, 55.41%) think that the collaborative wall improves too much the participation in the classroom. The results of machine learning on H1 are greater than 0.140, therefore, the dissemination of information on the collaborative wall positively influences the participation of the

students in the classroom. On the other hand, data science identifies 7 conditions of the PM1 through the decision tree technique.

The results of machine learning on H4 are greater than 0.260, therefore, the organization of information on the collaborative wall positively influences the participation of the students in the classroom. On the other hand, data science identifies 7 conditions on the PM4 through the decision tree technique.

5.2 MOTIVATION OF THE STUDENTS

The incorporation of technology in the school activities allows the construction of new educational spaces that favor the motivation of students during the teaching-learning process in the high schools (ADAM; SUPRAPTO, 2019; SMITH et al., 2019).

Most of the students ($n = 32, 43.24\%$) think that the collaborative wall increases too much the motivation of the students. The results of machine learning on H2 are greater than 0.270, therefore, the dissemination of information on the collaborative wall positively influences the motivation of the students. On the other hand, data science identifies 7 conditions on the PM2 through the decision tree technique.

The results of machine learning on H5 are greater than 0.140, therefore, the organization of information on the collaborative wall positively influences the motivation of the students. On the other hand, data science identifies 6 conditions of the PM5 through the decision tree technique.

5.3 LEARNING PROCESS

Today, the use of web applications and technological tools in the high schools is improving the teaching-learning conditions (BARDAKCI et al., 2018; GARIOU-PAPALEXIOU et al., 2017; PABRUA-BATOON et al., 2018). Most of the students ($n = 29, 39.19\%$) think that the collaborative wall improves too much the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries.

The results of machine learning on H3 are greater than 0.290, therefore, the dissemination of information on the collaborative wall positively influences the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries. On the other hand, data science identifies 7 conditions of the PM3 through the decision tree technique.

The results of machine learning on H6 are greater than 0.280, therefore, the organization of information on the collaborative wall positively influences the learning process on the characteristics

of society during the sixteenth to eighteenth centuries. On the other hand, data science identifies 8 conditions of the PM6 through the decision tree technique.

5.4 PERCEPTION OF THE STUDENTS

The collaborative wall facilitated the teamwork during the teaching-learning process on History and construction of new educational spaces. Even, the use of this web application in the educational field is fun.

According to the students of the History course, the collaborative wall facilitated the debates and active participation in the classroom. Lastly, the collaborative wall facilitated the learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries because this web application allowed the dissemination and organization of the information.

6 CONCLUSION

Technology allows the creation of new educational spaces where the student has an active role during the teaching-learning process. For example, the collaborative wall is a web application that facilitates the participation of the students in the classroom. The results of machine learning indicate the dissemination and organization of information on the collaborative wall positively influence the participation of the students in the classroom, motivation and learning process on the characteristics of society during the sixteenth to eighteenth centuries. Data science identifies 6 predictive models on the use of the collaborative wall through the decision tree technique.

This research recommends the incorporation of the collaborative wall in the educational field because this web application allows the planning and organization of creative activities during the face-to-face session. The limitations of this study are related to the use of the collaborative wall during the teaching-learning process on History. Therefore, future research can analyze the impact of the collaborative wall in the courses of Biology, Physics, Mathematics, Computing, Design and Engineering.

Finally, the collaborative wall is a web application that allows the updating of the school activities in the classroom, facilitates the active role of the students during the face-to-face session and creates new educational spaces.

REFERENCES

- ADAM, A. S.; SUPRAPTO, N. One-Stop Physics E-Book Package Development for Senior High School Learning Media. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)**, v. 14, n. 19, p. 150-157, 2019.
- ADANAN, H.; ADANAN, M.; HERAWAN, T. M-WebQuest Development: Reading Comprehension of Senior High School Students in Indonesia. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)**, v. 15, n. 3, p. 74-91, 2020.
- AL-SAMARRAIE, H.; SHAMSUDDIN, A.; ALZHRANI, A. I. A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, p. 1017-1051, 2020.
- BARDAKCI, S.; ARSLAN, O.; CAN, Y. Online Learning and High School Students: A Cultural Perspective. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 19, n. 4, p. 126-146, 2018.
- GARIOU-PAPALEXIOU, A.; PAPADAKIS, S.; MANOUSOU, E.; GEORGIADU, I. Implementing A Flipped Classroom: A Case Study of Biology Teaching in A Greek High School. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 18, n. 3, p. 47-65, 2017.
- HE, L.; ZHOU, G.; SALINITRI, G.; XU, L. Female Underrepresentation in STEM Subjects: An Exploratory Study of Female High School Students in China. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2020.
- LIM, J.; NEWBY, T. J. Preservice teachers' Web 2.0 experiences and perceptions on Web 2.0 as a personal learning environment. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 32, p. 234-260, 2020.
- LIU, M.; ZOU, W.; SHI, Y.; PAN, Z.; LI, C. What do participants think of today's MOOCs: an updated look at the benefits and challenges of MOOCs designed for working professionals. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 32, p. 307-329, 2020.
- OYINLOYE, O. M.; IMENDA, S. N. The Impact of Assessment for Learning on Learner Performance in Life Science. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 15, n. 11, p. 1-8, 2019.

PABRUA-BATOON, M.; GLASSERMAN-MORALES, L.; YANEZ-FIGUEROA, J. Instructional Design to Measure the Efficacy of Interactive E-Books in A High School Setting. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 19, n. 2, p. 47-60, 2018.

PAN, X.; ZHANG, Z. An Empirical Study of Application of Multimodal Approach to Teaching Reading in EFL in Senior High School. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)**, v. 15, n. 2, p. 98-111, 2020.

REJÓN-GUARDIA, F.; POLO-PEÑA, A. I.; MARAVER-TARIFA, G. The acceptance of a personal learning environment based on Google apps: the role of subjective norms and social image. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 32, p. 203-233, 2020.

SALAS-RUEDA, R. A. Impact of the WampServer application in Blended learning considering data science, machine learning, and neural networks. **E-Learning and Digital Media**, v. 17, n. 3, p. 199-217, 2020.

SALAS-RUEDA, R. A.; SALAS-RUEDA, E. P.; SALAS-RUEDA, R. D. Analysis and design of the web game on descriptive statistics through the ADDIE model, data science and machine learning. **International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology**, v. 8, n. 3, p. 245-260, 2020.

SCHWARZENBERG, P.; NAVON, J.; PÉREZ-SANAGUSTÍN, M. Models to provide guidance in flipped classes using online activity. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 32, p. 282-306, 2020.

SMITH, G. G.; BESALTI, M.; NATION, M.; FELDMAN, A.; LAUX, K. Teaching Climate Change Science to High School Students Using Computer Games in an Intermedia Narrative. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 15, n. 6, p. 1-16, 2019.

WU, X.; HAAN-TOPOLSCAK, S. J.; VRIES, M. J.; DING, B. Exploring Mainland Chinese and Dutch High School Students' Conceptions of Learning Technology: A Phenomenographic Analysis. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 16, n. 9, p. 1-16, 2020.

XU, Z.; CHEN, Z.; EUTSLER, L.; GENG, Z.; KOGUT, A. A scoping review of digital game-based technology on English language learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, p. 877-904, 2020.

ZHAO, Q.; HUANG, X. Individual differences in response to attributional praise in an online learning environment. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, p. 1069-1087, 2020.

INCLUSÃO E LETRAMENTO DIGITAL DO IDOSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

INCLUSION AND DIGITAL LITERACY OF THE ELDERLY
FROM THE PERSPECTIVE OF LIFELONG EDUCATION

Recebido em: 4 de setembro de 2020
Aprovado em: 11 de dezembro de 2020
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 13 | v. 1 | p. 67-88 | jan./abr. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2363>

Bruno dos Santos Joaquim *bruno.joaquim@unifesp.br*

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (São Paulo/Brasil).
Professor e Coordenador do Colégio Jean Piaget (Santos/Brasil).

Werley Carlos de Oliveira *werleycoliveira@gmail.com*

Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (São Paulo/Brasil).

Lucila Pesce *lucila.pesce@unifesp.br*

Pós-Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas/Brasil).
Professora Associada do Departamento de Educação e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (São Paulo/Brasil).

RESUMO

O presente artigo configura-se como um estudo teórico-conceitual que integra duas pesquisas desenvolvidas, respectivamente, em nível de doutorado e de pós-doutorado em Educação. O texto tem por objetivo compreender a inclusão e o letramento digital do idoso, a partir da perspectiva da educação ao longo da vida, fundamentada na acepção humanista do conceito. O exponencial avanço tecnológico e o crescimento da população de pessoas idosas no Brasil e no mundo tornam pungente a necessidade de discutir a inclusão digital dessa faixa etária, bem como a ideia de uma educação que perdure durante todo o processo de viver. A inclusão digital impacta diretamente o pleno exercício da cidadania dos sujeitos sociais contemporâneos, uma vez que as linguagens hipermidiáticas do ciberespaço permeiam várias práticas sociais. Nesse contexto, o artigo propõe uma discussão entre quatro conceitos, a saber: aprendizagem ao longo da vida, inclusão digital, letramento digital e empoderamento (na acepção freiriana do termo). Considera-se que a inclusão digital é uma das facetas da inclusão social do idoso, pelo seu relevante papel na conquista da sua autonomia e do pleno exercício da cidadania. Os conceitos ora apresentados – letramento digital do idoso, aprendizagem ao longo da vida e empoderamento – buscam fornecer argumentos conceituais para melhor compreender as possíveis contribuições da inclusão digital, em uma sociedade marcada pelo fortalecimento das linguagens hipermidiáticas junto às práticas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: Idoso. Inclusão Digital. Letramento Digital. Educação ao Longa da Vida. Empoderamento.

ABSTRACT

This article is configured as a theoretical-conceptual study, which integrates two researchers developed at the doctoral and post-doctoral level in Education. The text aims to understand digital literacy from the perspective of lifelong education, based on the humanistic perspective of the concept. The exponential technological advance and the growth of the population of elderly people in Brazil and in the world make the need to discuss the digital inclusion of this age group, as well as the idea of an education that lasts throughout the process of living. Digital inclusion directly impacts the full exercise of citizenship by contemporary social subjects, since the hypermedia languages of cyberspace permeate a lot of social practices. In this context, the article seeks discussion between four concepts: lifelong learning, digital inclusion, digital literacy and empowerment (in the freiriana sense of the term). It is considered that digital inclusion is understood as one of the facets of the social inclusion of the elderly, due to its relevant role, in the achievement of their autonomy and their full exercise of citizenship. The concepts presented here - digital literacy of the elderly, lifelong learning and empowerment - seek to provide conceptual arguments to better understand the possible contributions of digital inclusion, in a society marked by the strengthening of hypermedia languages along with contemporary social practices.

Keywords: Elderly. Digital inclusion. Digital Literacy. Lifelong Education. Empowerment.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teórico-conceitual tem por objetivo compreender o letramento digital do idoso a partir da perspectiva da educação ao longo da vida, fundamentada na acepção humanista e crítica do conceito. O estudo ergue-se na confluência entre duas pesquisas desenvolvidas em nível de doutorado e de pós-doutorado em Educação, no contexto dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC), da Universidade Federal de São Paulo.

A educação ao longo da vida é um conceito em disputa semântica entre dois modelos que se estruturaram ao longo do século passado. De um lado, a perspectiva de uma educação ao longo da vida humanista, crítica, vinculada à busca pela construção de uma sociedade democrática. Esta noção remonta a própria relação entre a vida e a educação. "A educação é um processo que visa aprender a viver. A vida é currículo e, conseqüentemente, não há como separar educação da vida e a vida da educação" (IRELAND, 2019, p. 51). Esta perspectiva possui uma série de potencialidades: a) articula a educação como um todo, nas diversas esferas da vida, ultrapassando os espaços formais de aprendizagem; b) tem a inclusão de todos como um princípio norteador, buscando reconhecer o direito à educação e a educação como um direito; c) reconhece e valoriza os diferentes papéis da educação formal, não formal e informal dos sujeitos; e d) engloba todos os níveis de educação, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e médio, o ensino superior, a formação técnica e profissional e a educação de jovens e adultos (IRELAND, 2019).

Do outro lado, emerge, a partir do avanço do neoliberalismo no início da década de 1990, uma perspectiva de educação ao longo da vida vinculada à racionalidade econômica e à teoria do capital humano. A crise do Estado de bem-estar social na Europa dá origem às orientações oficiais de organismos multilaterais para o desenvolvimento de políticas educativas cada vez mais atreladas aos interesses econômicos. O resultado é a cooptação do conceito de educação ao longo da vida e uma extrema responsabilização dos indivíduos pelo seu processo de formação, quando "o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global" (LIMA, 2007, p. 14).

O letramento, conceito amplamente explorado pelos estudos da linguagem, sem sua abrangência digital, não faria sentido em uma sociedade marcada cada vez mais pela fluidez da cibercultura (LÉVY, 1999). O conceito de letramento é compreendido de modo intrínseco às práticas sociais em que as práticas de letramento se inserem, divergindo da ideia de alfabetização e decodificação de códigos (SOARES, 2011). Para Buzato (2006), os letramentos digitais são práticas sociais que se apoiam, se entrelaçam e se apropriam mutuamente por meio de dispositivos digitais. O conceito é usado no plural já

que o letramento é sempre culturalmente situado e utiliza um conjunto específico de tecnologias em um repertório específico de códigos e sistemas de representação para finalidades específicas.

O letramento digital, na perspectiva teórica à qual este estudo se filia, pode ser uma ferramenta da inclusão digital e, deste modo, possui potencial de empoderar os idosos e grupos subalternizados, na acepção freiriana de empoderamento, isto é, um empoderamento de classe capaz de subverter as relações de poder estabelecidas (FREIRE, 1986). Especialmente quando compreendido na perspectiva humanista e crítica da educação ao longo da vida, a inclusão e o letramento digital são potencialmente capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

Neste artigo apresentamos, primeiramente, as diferentes perspectivas da educação ao longo da vida, explicitando a disputa semântica por este conceito e posicionando o presente estudo em sua interpretação mais crítica e humanista. Em seguida, definimos o conceito de letramento digital, a partir do reconhecimento de seu papel na inclusão digital para o exercício pleno da cidadania. Por fim, discutimos as especificidades da inclusão digital da população idosa e apontamos a necessidade de que políticas públicas e sociedade civil se inclinem na direção de garantir ao idoso, especialmente os seus grupos mais subalternizados, o direito à uma educação para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com vistas à construção de uma sociedade democrática, composta por cidadãos críticos e autônomos.

2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

O conceito de educação ao longo da vida é objeto de disputa semântica entre diferentes perspectivas, como apontam Joaquim e Pesce (2017). Há, por um lado, autores que fundamentam sua concepção de educação ao longo da vida amparados na pedagogia crítica e na perspectiva do direito de todos e todas à educação pública, gratuita e de qualidade. Por outro, a sua apropriação por forças hegemônicas representadas por organismos nacionais e internacionais e autores de viés economicista e tecnocrático torna o conceito verdadeira arena de disputa ideológica.

O conceito de educação ao longo da vida ganha espaço em relatórios da UNESCO, do Conselho Europeu e da OCDE entre as décadas de 1970 e 1980. Destaca-se o relatório da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação (1972) criada pela UNESCO e presidida por Edgar Faure, que concede centralidade ao conceito de educação permanente (expresso em língua inglesa como *lifelong education*). O sentido dado ao conceito envolve essencialmente a percepção da educação como um direito de todos. A ideia é continuada pelo relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1996), coordenado

por Jacques Delors, em que a educação ao longo da vida é apontada como uma necessidade para a sociedade do conhecimento, além de elaborar os quatro pilares do conhecimento que dão sustentação ao conceito: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. No entanto, os dois documentos não representam exatamente a mesma perspectiva. Para Gadotti (2016) há uma descontinuidade entre o relatório de Feure (1972) e o Delors (UNESCO, 1996), pois, passados vinte anos, o foco da organização deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem. Essa mudança de paradigma educacional esvazia o conceito de educação permanente vinculado à perspectiva de construção de uma sociedade democrática.

Também nas edições V e VI da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), o conceito de educação ao longo da vida ergue-se sobre a responsabilização do Estado para a garantia do direito à educação, em particular dos grupos sociais marginalizados. A Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), assinada na CONFINTEA V, apresentou a necessidade da educação de adultos deixar de ser pensada a partir da noção de déficit e vincular-se à valorização dos saberes dos seus sujeitos, articulados em nível local, regional e nacional. A CONFINTEA VI, realizada em 2009, em Belém, reforça esta perspectiva ampliada de educação de adultos, ao considerar a educação ao longo da vida como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos” (UNESCO, 2009).

A origem da ideia de uma educação permanente, no entanto, é muito mais antiga. Gadotti (2016) relaciona, por exemplo, esta noção ao pensamento do filósofo chinês Lao-Tsé, ao mito de Ptolomeu, à República de Platão e ao iluminismo de Condorcet, que durante a Revolução Francesa já propunha que a educação dos cidadãos deveria ser continuada após o fim do ciclo escolar. Ireland (2019) salienta que a origem da noção de educação ao longo da vida tem influência humanista, que concebe uma relação íntima entre vida, educação e aprendizagem. “A aprendizagem é uma necessidade ontológica - somos seres inconclusos, incompletos e, conseqüentemente, a aprendizagem se caracteriza como uma necessidade básica fundamental. Sem aprender não sobrevivemos” (IRELAND, 2019, p. 53).

Apesar da sua matriz assentada na perspectiva do direito à educação e na crítica à pressão da competição, o conceito de educação ao longo da vida foi ganhando novas formas em outros documentos internacionais, apropriado por uma racionalidade econômica e individualista. Há um processo de ressemantização da educação ao longo da vida, que vem ganhando corpo nas últimas três décadas, em meio a emergência de uma nova organização sociotécnica, ancorada no capitalismo informacional pós-industrial, na reforma do Estado e na globalização excludente. Neste processo, a educação ao longo da vida afasta-se de sua raiz humanista, crítica e democrática na direção de transformar-se em formação

e aprendizagens para o ajustamento e adaptação da classe trabalhadora aos novos imperativos da economia (LIMA, 2010).

A educação ao longo da vida, desde a publicação do relatório *Aprender a Ser* (FAURE, 1972), tem seu alicerce na ideia de educação permanente, entendida como um contínuo que perpassa a educação das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos. No contexto europeu, é compreendida por Lima (2007) como um dos pilares do Estado-Providência, isto é, um dos fundamentos das políticas sociais e redistributivas que se expandiram no continente após a II Guerra Mundial, a partir de uma agenda orientada pela democratização das oportunidades educacionais e pela transformação social por meio do exercício da cidadania ativa.

No entanto, o avanço do neoliberalismo, responsável pela desresponsabilização do Estado sobre as políticas sociais e pela inserção de uma racionalidade econômica em todas as esferas da vida pública, tem promovido uma perversa reconfiguração da educação ao longo da vida.

Hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente esforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de "competências para competir" (LIMA, 2007, p. 14).

Percebe-se que a racionalidade econômica é muito presente na invocação competitiva e individualizante que advém da redução do papel do Estado, especialmente a partir da década de 1990, quando uma série de recomendações de organismos multilaterais, orientados pelo Consenso de Washington, propõe a redução da participação do estado nos serviços públicos, impactando diretamente na educação. O novo modelo de gestão estatal, pautado pela preocupação com a eficiência e a modernização, apoia-se no discurso que relaciona o subdesenvolvimento, as desigualdades, a pobreza e o desemprego à baixa produtividade do campo educacional. Para a OCDE, o FMI, a CEPAL e a União Europeia, a força de trabalho não está à altura das novas e flexíveis tarefas do capitalismo informacional por conta da baixa qualidade do sistema de ensino e da inadequação da formação dos trabalhadores. Exige-se um novo perfil de força de trabalho, flexível às necessidades das empresas, tecnologicamente fluente, capaz de adaptar-se à um novo *ethos* profissional, isto é, um trabalhador "plasticizado" (CASTELLS, 2010).

A influência desta concepção impacta diretamente na percepção sobre a educação ao longo da vida, que deixa de ser concebida a partir de um direito básico para o desenvolvimento pleno da cidadania, para aproximar-se de objetivos de feição mais desenvolvimentista, inspirados na teoria do capital humano

(SANTOS, 2004). A educação, neste sentido, configura-se como um bem privado ou como uma vantagem competitiva individual de cada trabalhador, no contexto de uma percepção um tanto determinista entre educação, produtividade e modernização econômica. Há em curso um processo de pedagogização da esfera individual, assentada na crença de que a educação tudo pode (LIMA, 2010). Recai sobre o indivíduo, isoladamente considerado, toda responsabilidade pelo suas escolhas de formação, assim como seu sucesso e fracasso. No limite, a apologia da aprendizagem individual aponta para o modelo do “eu empresarial”. Caberia ao trabalhador fazer as corretas escolhas em seus percursos formativos ao longo da vida, “assim traçando uma biografia (hiper)racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade” (LIMA, 2007, p. 20).

Adorno e Horkheimer (1985) já apontavam para esta tendência de racionalização e desumanização em sua teoria crítica, quando observaram que “a racionalidade econômica, esse princípio enaltecido de menor meio, continua incessantemente a remodelar as últimas unidades da economia: tanto a empresa como os homens” (p. 189). Observa-se nos últimos anos um aprofundamento deste processo, especialmente no tratamento dado ao trabalhador como um gestor da sua própria carreira enquanto ocorre precarização cada vez maior de suas condições, com a chamada uberização do trabalho. Para Franco e Ferraz (2019), a uberização do trabalho representa um modo particular de acumulação capitalista ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva, além de responsabilizar-se também pela sua própria formação.

A própria substituição constante da expressão “educação”, por “aprendizagem”, “formação”, ou até “capacitação” e “qualificação” ao longo da vida expressam a mudança semântica do conceito em atenção à racionalidade econômica. O uso da expressão “educação” ao longo da vida confere centralidade à educação enquanto objeto de políticas públicas e, portanto, alinha-se a uma perspectiva de resistência à racionalidade econômica e de defesa da educação como um direito humano básico (LIMA, 2007). Sobre esta distinção de termos, Ireland (2019) sugere que a educação ao longo da vida seja entendida como uma afirmação filosófica com intencionalidade política, enquanto aprendizagem ao longo da vida como uma afirmação cognitiva.

Regmi (2015) sintetiza este debate na apresentação de dois modelos fundamentais teórico-práticos de educação/aprendizagem ao longo da vida: o modelo humanitário e o modelo do capital humano. O primeiro vincula-se às raízes humanistas e se sustenta na perspectiva da construção da cidadania e da sociedade democrática, lançando o olhar para a emancipação. Já o segundo é sustentado pelos

organismos internacionais e autores tecnicistas e relaciona-se com a formação para a competitividade entre indivíduos e nações, além de ser instrumental e ancorado na racionalidade econômica.

Em meio à disputa pelo conceito, Gadotti (2016), filiando-se ao campo crítico e humanista, defende uma educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular, “disputando, legitimamente, um conceito de Educação ao Longo da Vida, apostando em uma educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização” (p. 8).

Para o autor,

[...] vista sob a ótica da nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida, deveria voltar-se para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não-formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo. A Educação Popular leva em conta as diferentes expressões da vida humana, sejam elas artísticas ou culturais, sejam elas ligadas ao desenvolvimento local e à economia solidária, à sustentabilidade socioambiental, à afirmação das identidades dos diferentes sujeitos e de seus coletivos, à inclusão digital e o combate a qualquer tipo de preconceito (GADOTTI, 2016, p. 6).

Sob este ponto de vista, a educação ao longo da vida valoriza a vida como pilar, estendendo a ideia de educação para além dos muros da escola, ou seja, “não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais” (GADOTTI, 2016, p. 7).

Há, todavia, uma crítica importante a esta concepção, que provém do “risco da perda da centralidade do educativo e da institucionalização do escolar, na medida em que produz certa fluidez de diversos tipos de fronteiras institucionais, temporais, de idade, entre outras” (DINIZ, 2010, p.257). Este risco é real, na mesma medida em que é real o risco de uma pedagogização desmedida das esferas da vida. A educação ao longo da vida deve abranger a educação formal, o que inclui a educação básica, educação de jovens e adultos e o ensino superior, a educação não formal, especialmente a atuação de movimentos sociais, ONGs, sindicatos etc. e a educação informal, ou seja, o acúmulo de conhecimentos através das experiências diárias e da relação dos sujeitos com o meio.

Para que a perspectiva da educação popular possa dialogar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e interagir com a filosofia da educação ao longo da vida, são basilares a defesa da cultura popular e o rompimento com a hierarquia entre saberes legitimados e subalternizados. A educação ao longo da vida

na perspectiva da educação popular precisa dar mãos à emergente pedagogia decolonial. Para Oliveira (2016), a pedagogia decolonial constitui-se em “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento” (p. 439). Trata-se de uma prática política no âmbito educacional que se propõe a visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pela lógica da colonialidade. Seria, portanto, uma práxis de (re)criação de condições sociais, políticas e culturais fora da esfera das formulações teóricas eurocentradas e contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. O modelo humanitário de educação ao longo da vida proposto por Regmi (2015) é impregnado da necessidade de expurgar a visão deficitária que se tem sobre crianças, jovens, adultos e idosos sujeitos da educação. Tal compreensão tem origem na colonialidade que, apesar do fim do colonialismo enquanto processo histórico, manteve um padrão de poder que estabeleceu um único caminho e uma única universalidade-mundialidade para a humanidade (OLIVEIRA, 2016).

A literatura que trata da educação ao longo da vida é essencialmente eurocêntrica. A partir desta constatação, Ireland (2019) procura explorar o conceito na perspectiva da América Latina, especialmente vinculado às experiências da região com a educação popular. Neste sentido, um dos desafios da educação ao longo da vida na América Latina é o reconhecimento de saberes deslegitimados pelo paradigma da modernidade/colonialidade, isto é, as instituições educativas formais e a sociedade civil devem se responsabilizar pela luta anticolonial no campo epistêmico, o que representaria a consolidação da perspectiva humanista e crítica da educação ao longo da vida. Há uma práxis de educação popular consolidada no continente. Assim, acredita-se que “o conceito de educação ao longo da vida, somente ganhará precisão e adesão quando conseguir se conectar com uma tradição já existente nas raízes e narrativas culturais e epistemológicas de um país ou região” (IRELAND, 2019, p. 61).

O pensamento freiriano está na base da concepção humanista de educação ao longo da vida, assim como é basilar à pedagogia decolonial. Segundo Gadotti (2016), um dos temores de Paulo Freire era a falsa ideia de neutralidade que os conceitos de educação permanente e ao longo da vida carregam nos documentos publicados pelos organismos internacionais. Para ele, o uso do conceito poderia ser mais um discurso da “pedagogia do colonizador” e, contra isso, era preciso marcar posição diante desta disputa semântica, reafirmando de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se trata. A sustentação do humano como ser inacabado e da essencialidade da aprendizagem para a sua sobrevivência, perspectivas fortemente presentes no pensamento freiriano, fazem da sua obra a maior referência para a educação popular e a educação ao longo da vida, na sua acepção humanista.

Reconhecer os saberes subalternizados e compreender a educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular são formas de empoderar as comunidades locais na direção de uma prática libertadora. O empoderamento, na acepção freiriana do termo, pode servir de caminho para a construção de uma educação verdadeiramente vinculada ao pensamento crítico, à cidadania plena e à refutação à racionalidade econômica. Amparado em uma perspectiva libertadora, Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor (1986), chama de empoderamento (*empowerment*) o processo que emerge da ação social, em que os indivíduos tomam posse de suas vidas, de modo a emancipar-se na relação com outros indivíduos. “Toda ação para inclusão digital, cujo objetivo seja inserir os sujeitos na cibercultura a fim de emancipá-los e de desequilibrar as relações de poder na sociedade, deve ser pensado como um movimento de classe, um movimento libertador” (JOAQUIM; PESCE, 2017, p.192). Trata-se, portanto, de um empedramento de classe, apartado de seu sentido liberal individualizante.

A inclusão e o letramento digital podem contribuir significativamente para o processo de empoderamento dos grupos sociais subalternizados, no sentido de desenvolver possibilidades para a educação ao longo da vida. As TDIC são potencialmente flexíveis e democráticas e podem, neste sentido, contribuir para ampliar possibilidades educacionais em termos de tempo e espaço. Por esta razão, analisamos a seguir o conceito de alfabetização e letramento digital e investiga-se se e como o conceito pode ser compreendido na perspectiva da educação ao longo da vida, ao lançar olhar sobre sujeitos idosos.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL, REFLEXÕES PARA TERCEIRA IDADE

A pandemia do novo coronavírus, COVID-19, vivenciada no ano de 2020, estabeleceu uma nova realidade ao redor do mundo. Os protocolos de distanciamento social e isolamento domiciliar colocaram as TDIC ainda mais em evidência como aliadas às atividades cotidianas.

Pessoas acima de 60 anos de idade foram consideradas como um dos grupos de risco da COVID-19. Indivíduos nessa faixa etária, sem letramento digital, são a camada da população que mais está enfrentando dificuldades para superar as restrições de isolamento social impostas como medida de prevenção para evitar o contágio acelerado da doença.

Em tempos de pandemia, o ideal seria que os idosos não saíssem de casa nem mesmo para comprar alimentos ou itens de primeira necessidade. Talvez, a melhor opção seria contar com o auxílio de aplicativos de entrega ou pedir, via *WhatsApp*, que amigos e /ou familiares tragam os itens necessários

para sobrevivência. Contudo, cabe lembrar que muitos idosos não contam com um *smartphone* ou, mesmo os que possuem esse tipo de aparelho, não sabem como utilizá-lo plenamente.

Segundo a pesquisadora Yeda Duarte (2020), mais de 80 mil (28,1%) da população idosa que reside sozinha na cidade de São Paulo não tem celular ou habilidade para manusear o aparelho. Tal fato obriga o idoso a sair à rua e descumprir a quarentena, não por teimosia, mas por necessidade. “Esses idosos sempre existiram, porém as políticas públicas não deram conta de olhar para eles. Neste momento, a própria pandemia os coloca em evidência” (DUARTE, 2020, p. 1)

Atualmente, grande parte da elaboração de informação e o seu respectivo compartilhamento, bem como uma série de práticas sociais, são quase inviáveis sem a fluidez permitida pela cibernética. Tal fato aponta a necessidade de estudos, acompanhamentos, e efetivação de políticas públicas de inclusão da população menos favorecida na cultura digital, dos quais, podemos citar indivíduos idosos como os mais vulneráveis devido à falta de habilidades e acesso ao mundo digital.

Porém, antes de abordarmos o tema digital e sua incorporação ao meio de vida dos indivíduos idosos é preciso definir a diferença entre alfabetização e letramento, temas intimamente relacionados a inclusão e exclusão social que na sociedade contemporânea agora também contam com a palavra digital.

Soares (2011) entende a alfabetização como o processo de aprendizagem em que o indivíduo desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento é entendido como o processo em que o sujeito desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Dessa maneira podemos dizer que o letramento é uma etapa que acontece após a alfabetização propriamente dita. Nas palavras da autora:

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Em síntese: enquanto o indivíduo alfabetizado sabe codificar o sistema de escrita, o indivíduo letrado vai além, na medida que domina a língua no seu cotidiano nos mais distintos contextos e práticas sociais, que na sociedade contemporânea passa a contemplar o mundo digital.

Partindo do princípio de que o termo letramento está intimamente relacionado com as práticas sociais como algo que diferencia do conceito de alfabetização, relacionando-o ao mundo digital e como consequência direta ao surgimento das redes sociais via internet e os demais avanços das TDIC em diversas áreas da sociedade, à palavra digital parece ser fortemente vinculada à palavra letramento, de

maneira a integrar-se a um novo letramento que utiliza uma nova tecnologia (agora digital), um caso paradigmático de novas possibilidades de letramentos emerge na contemporaneidade. Como esclarece Buzato:

Letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Em sintonia com o entendimento de Soares (2011) e Buzato (2006), observamos que para leitura, reflexão e compreensão apurada dos conceitos abordados neste texto, é preciso, obviamente, ser alfabetizado com domínio completo da língua portuguesa. Portanto, podemos aferir que o leitor que chegou até este ponto possui, também, "letramento" bastante razoável numa escala quase infinita de possibilidades do idioma oficial adotado pelo Brasil, o português.

Entretanto, caso a leitura deste trabalho esteja sendo realizada com o suporte e mediação de algum dispositivo eletrônico – computador, *smartphone*, *tablet*, *kindle* etc - podemos pressupor que o leitor possui algum grau de afinidade com o mundo digital, e talvez domine letramento(s) digital(is) em diversas tecnologias contemporâneas, caso contrário a leitura seria inviabilizada. Assim, vai se configurando a distinção entre o "letramento" e o "letramento digital", fato que nos direciona a concluir que um indivíduo pode possuir um grau elevado de letramento e possuir, praticamente, nenhum grau de letramento digital.

Emergem, então, questões acerca do conceito de letramento digital, ou melhor dizendo "letramentos digitais" e como isso se relaciona com a leitura nos formatos não convencionais ao qual as pessoas idosas estão habituadas, dos quais foram alfabetizadas? Qual o impacto desse novo formato de leitura pode causar para aqueles, principalmente idosos, que não estão integrados ao mundo digital?

Para responder às questões acima refletimos acerca da seguinte suposição: é bem possível que este texto (e muitos outros) seja disponibilizado, para leitura, apenas no formato digital via *web*, nesse sentido pessoas idosas alfabetizadas e letradas, mas sem o domínio e acesso aos recursos da internet e sem a posse de algum dispositivo de leitura digital não teriam acesso às informações aqui transmitidas, ou para ter acesso precisam de alguém para fazer a mediação, nota-se então um certo grau de comprometimento ao que concerne a autonomia para assuntos relacionados ao mundo digital, criando-se uma certa dependência àqueles que dominam o mundo digital.

Neste simples exemplo notamos um fator de exclusão social intimamente relacionado ao acesso à informação, fato que pode funcionar como um potencial limitador para elaboração de novos conhecimentos, restringindo esses indivíduos a um repertório cada vez menor das descobertas científicas e das discussões da sociedade contemporânea. Em síntese: a falta de acesso à informação pode impactar diretamente a construção de novos conhecimentos, colocando em risco a autonomia para tomar decisões e dificultando a possibilidade de diálogo participativo acerca das possíveis mudanças que estão acontecendo na sociedade.

Ao estabelecermos uma conexão a respeito da importância da leitura digital com o legado deixado por Freire (2009), encontramos uma visão bastante abrangente, no que se refere às características do letramento e da importância da leitura (seja ela digital ou em mídia impressa), atividade que para o educador tem por finalidade inserir o indivíduo em um contexto de instrução e sabedoria para a formação de conhecimento.

Nas palavras de Freire, o ato de ler, “enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.” (2009, p.60).

Assim, podemos dizer que quem está sendo tolhido do ato de ler (neste caso na configuração digital) de alguma maneira está, aos poucos e inevitavelmente, sendo excluído das inovações tecnológicas que são desenvolvidas e publicadas neste formato, gerando, assim, um círculo vicioso de exclusão que vai se repetindo em várias práticas sociais contemporâneas integradas à cibercultura.

Soares (1998, p. 47) também define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Se a escrita, atualmente, se apresenta similarmente, e talvez principalmente, em meios digitais, podemos dizer que o texto digital abarca as tais práticas sociais mencionada por Soares (1998) e também por Freire (2009).

Soares também traz contribuições relevantes, ao definir o termo letramento digital como “um certo estado ou condição dos que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem prática de leitura e escrita na tela, diferentemente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem prática de leitura e de escrita no papel” (2002, p. 151).

O termo letramento parece, então, novamente, se incorporar à palavra digital, formando-se em um conceito contemporâneo denominado “letramento digital”. Portanto, não faz sentido conceber o letramento descolado da cultura digital. Essa constatação nos remete a pensar que, talvez, indivíduos digitalmente excluídos, não possam ser considerados letrados no sentido integral da palavra, aqui lembrando o sentido do conceito do vocábulo letramento associado à ideia das práticas sociais e não somente a questão de

alfabetização e decodificação de código que inclua o contexto social sem o uso das TDIC. Isso indica que em um futuro não muito distante, com o avanço exponencial das TDIC, as metodologias de alfabetização obrigatoriamente, também, passarão pelos caminhos das tecnologias digitais. Aliás, se observarmos a maioria das instituições de ensino, inclusive da educação básica (públicas e privadas), constataremos que o digital tem se apresentado nos modelos de educação adotados - mormente no contexto da pandemia do COVID-19 - e também muito discutido pelos estudiosos e pesquisadores que pensam a educação do presente e do futuro. Nessa linha de raciocínio, notamos uma lacuna de letramento para aqueles que foram alfabetizados na era anterior a incorporação das TDIC no ensino/aprendizagem e, porque não dizer, na integração das TDIC ao contexto das mais variadas práticas sociais.

Entretanto, vale ressaltar que o letramento digital não está unicamente relacionado à leitura e à escrita. Esse novo conceito de letramento não pode ser reduzido apenas a transposição da cultura do papel para a cultura digital, porque essas não são as únicas práticas sociais que abarcam a cibercultura. O letramento digital vai além. Por exemplo, no trabalho com leitura e escrita digital (sem levar em conta outros contextos), o indivíduo frequentemente lança mão não somente do tradicional texto (impresso ou digital), como também dos múltiplos códigos semióticos da hipermídia (SANTAELLA, 2004), como imagem, vídeo, áudio, QR Code, hiperlink, animações, entre outros. Dessa maneira, descortinam-se novas práticas sociais, a partir do mundo cibernético que abrange as formações de outras interações, que ultrapassam a tradicional leitura e escrita do texto impresso no papel. Emergem práticas sociais que rompem com barreiras geográficas e culturais, que dissipam as práticas sociais tradicionais.

Avançando um pouco nessa linha de pensamento podemos dizer que há inúmeras possibilidades de espaços e inserção cultural quando nos referimos à ideia de letramentos: letramento espacial, letramento político, letramento religioso, letramento matemático, letramento linguístico, letramento esportivo, entre outros, apenas citados para exemplificar o conceito de letramento novamente associado às práticas sociais. Entretanto, para o presente texto, vamos continuar explorando o conceito de letramento digital, que, em uma linguagem direta, podemos dizer que aborda o uso das tecnologias digitais como inserção social em vários contextos, sejam eles formais ou não-formais, de maneira a proporcionar uma interação dos indivíduos com as diversas mídias digitais existentes e que quiçá venham a ser desenvolvidas.

Tendo em mente que a tecnologia está em constante evolução, assumindo o fato de que novas maneiras de uso do digital são inventadas em curto espaço de tempo, seria mais adequado o uso do termo no plural, ou seja, "letramentos digitais", entendo que existem várias perspectivas digitais, exemplificando: letramento computacional, letramento informacional, letramento visual, letramento midiático, entre outros. Nesse sentido, Xavier (2005, p. 4) esclarece que "o letramento digital seria mais

um tipo e não um novo paradigma de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas”.

Essas reflexões nos levam a entender, em uma perspectiva sociocultural, que um indivíduo pode ser letrado digital em um dado contexto tecnológico, ao mesmo tempo em que pode não ser letrado digital em outro contexto. Assim:

Engajar-se em práticas situadas nas quais o sentido se constrói a partir da construção de relações é engajar-se em práticas de letramento, ou melhor, letramentos, já que somos todos aprendizes de mais de um. Entender esse ponto é compreender a importância de se perceber que ‘letramento digital’ também deve ser visto como letramentos digitais. Por essa razão, quando tomamos um conceito extensivo de ‘letramento digital’, [...] podemos ver que ‘a habilidade de entender e usar a informação em múltiplos formatos de uma gama de fontes quando apresentada via computadores’ tomará diversas formas de acordo com as muitas e variadas práticas sociais a partir das quais diferentes indivíduos são capazes de entender e usar as informações e comunicações. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 07).

Os autores supracitados entendem a ideia de letramento digital como uma prática social, indicando a necessidade de passarmos a fazer uso do termo letramentos digitais (no plural), diante das diversas práticas sociais possíveis em virtude da difusão e do crescente uso das TDIC.

Buzato (2007, p. 67) também apresenta a palavra no plural (letramentos), por conta da compreensão de que o letramento está situado em algum contexto cultural específico e utiliza um conjunto específico de tecnologias, em um repertório específico de códigos e sistemas de representação para finalidades específicas:

Letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais.

Notamos, até esse ponto, uma complexidade do tema letramento digital, uma vez que essa questão assume pluralidade, tornando-se cada vez mais complicado para aqueles que não construíram a base de conhecimentos do mundo digital a ingressarem nesse universo, principalmente levando-se em conta as constantes inovações que ocorrem com o surgimento de novas possibilidades de uso das TDIC.

Por outro lado, não existe nenhuma garantia de que, com o avançar das descobertas tecnológicas, os considerados hoje letrados digitais, possam ser os analfabetos digitais do futuro. Tal fato reforça a importância de pesquisas constantes neste tema, bem como crescente demanda das políticas públicas

que deem subsídios para os excluídos digitalmente se tornarem incluídos digitais, principalmente a população idosa, lembrando que o jovem de hoje será o idoso de amanhã.

4 O LETRAMENTO DIGITAL DO IDOSO

O letramento digital, na perspectiva teórica apresentada por este estudo (BUZATO, 2006; 2007), é uma ferramenta da inclusão e, deste modo, possui potencial de subversão do processo de exclusão de grupos subalternizados, como os idosos. Neste sentido, o letramento digital, compreendido na perspectiva da educação ao longo da vida também apresentada neste estudo (LIMA, 2007; 2010; GADOTTI, 2016), pode ser percebido como parte de um empoderamento, na acepção freiriana do termo (FREIRE, 1986), na medida em que é potencialmente capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

O Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), Lei Federal nº 10.741 de outubro de 2003, define idosos como as pessoas acima dos 60 anos de idade. Em seu quinto capítulo, a Lei assegura, em seu artigo 21º, uma educação continuada voltada para as TICs e busca garantir o exercício da cidadania deste grupo social, em confluência com o que estabelece o Marco Civil da Internet, Lei Federal nº 12.965 de 23 de abril de 2014, que assevera em seu artigo 7º que “o acesso à Internet é essencial ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2014).

O idoso, amparado por lei, possui o direito à inclusão digital. Os dados da pesquisa TIC Domicílios (2019), todavia, indicam que 74% dos brasileiros possui acesso à internet, mas, apenas 34% dos brasileiros com mais de 60 anos são usuários da rede. Os idosos correspondem à maior faixa etária dos excluídos, em uma conjuntura persistente em que 36% da população do país não tem acesso ao ciberespaço e suas potencialidades.

Neste sentido, Dias (2011) propõe que a exclusão digital precisa ser compreendida como uma faceta da exclusão social. Em confluência, Pesce e Bruno (2015) entendem que o conceito de exclusão digital em seu sentido mais alargado, com o objetivo de superar a prática de incluir, via formação de mercado consumidor de produtos da informática e se encaminhar na perspectiva da conquista da autonomia. As autoras denunciam os processos que impedem parte da população de vivenciar plenamente a cultura digital, ou apenas a instância mais recente da exclusão social e econômica que marca o passado e o presente do país.

A exclusão social e digital do idoso insere-se em um contexto marcado por um processo histórico colonial de segregação de grupos sociais. São os idosos da classe trabalhadora, idosos negros, idosos indígenas, idosos migrantes e imigrantes e mulheres idosas que mais sofrem com a exclusão, por

fazerem parte de uma sociedade que, além de ser centrada na produtividade do mais jovem no mercado de trabalho, também deslegitima os discursos e papéis sociais de suas minorias.

Segundo Bosi (2001), os idosos são postos à margem da participação social. A velhice vem sendo vivida e compreendida como estágio de ausência de ação, fase de rememoração, ou quando os sujeitos estão cansados de atividade. A sociedade é permeada por mecanismos de opressão da velhice, a exemplo de mecanismos institucionais, que agem por meio da burocracia dos serviços, como do INSS, do SUS e de outros serviços públicos. A inclusão e o letramento digital do idoso podem ser importante estratégia de mitigar, ao menos em parte, a perversidade que oprime e exclui os que envelhecem.

Tem sido comum a publicidade de empresas do setor de telecomunicação e tecnologias incluir idosos em seus comerciais de TV. Parecem ter descoberto um novo nicho de mercado, ainda pouco explorado pelo setor. É, no entanto, preciso destacar que oferecer aos idosos o acesso a bens de consumo não significa garantir a eles todos os direitos de cidadania, justiça e dignidade. Do mesmo modo, prover o acesso a produtos e serviços tecnológicos não significa promover uma efetiva inclusão e letramento digital. Elas precisam se fazer presentes no âmbito das políticas públicas sociais e no âmbito da educação não formal de crianças, adultos e idosos. Neste sentido, a EJA pode ser um campo de construção de um processo de inclusão digital orientado por uma perspectiva crítica, como indica o estudo de Joaquim e Pesce (2020). Do mesmo modo, experiências não formais também podem ser potencializadoras da formação para o uso crítico das TDIC, amparadas na perspectiva humanista de educação ao longo da vida. Sindicatos, associações de moradores, universidades abertas à terceira idade, clubes e movimentos sociais possuem vastas experiências voltadas ao letramento digital do público idoso.

Se amparada em uma concepção humanista de educação ao longo da vida e em uma perspectiva crítica de uso das TDIC, experiências formativas de idosos podem contribuir significativamente para o empoderamento de idosos e para o exercício pleno da cidadania desta população específica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar analisar se o letramento digital do idoso poderia ser compreendido a partir da perspectiva da educação ao longo da vida, fundamentada na acepção humanista e crítica do conceito, este estudo propôs um diálogo teórico entre diferentes campos da literatura científica. Abordamos amplamente o debate conceitual em torno da educação ao longo da vida e identificamos uma clara disputa semântica entre o campo humanista e o *mainstream*. Percebemos que o letramento digital do idoso só faz sentido se

amparado na concepção de que a educação ao longo da vida deve servir à construção de uma sociedade democrática e não à competitividade e empregabilidade propostas pelos tecnocratas.

A inclusão e o letramento digital do idoso precisam estar na pauta do debate público, na medida em que os mecanismos de opressão do idoso envolvem a limitação de sua presença a determinados espaços sociais específicos, como postos de saúde, filas de atendimento em bancos e do INSS e clubes da terceira idade, segregando-os do acesso a outras práticas culturais de relevância social, como as práticas da cibercultura. Além disso, a estrutura burocrática tem sido cada vez mais caracterizada pela dependência de dispositivos digitais, que por vezes funcionam como mecanismos de opressão do idoso. A exclusão digital exclui o idoso do acesso amplo e rápido a serviços públicos e privados cada vez mais organizados por meio das TDIC.

As políticas públicas e a sociedade civil precisam se inclinar na direção de garantir ao idoso, notadamente os seus grupos mais subalternizados, o direito a uma educação para o uso crítico das TDIC, com vistas à formação de sujeitos autônomos e à construção de uma sociedade democrática.

Quais os limites e as possibilidades da inclusão digital do idoso? Em que medida ações de inclusão e letramento digital do idoso poderiam implicar mudanças qualitativas no processo de envelhecimento? Qual o potencial de grupos sociais idosos para se organizar e se mobilizar na luta pela efetivação de seus direitos? Estes novos questionamentos advêm das reflexões propostas neste estudo e demandam novas pesquisas teóricas e empíricas. O campo da educação precisa, na medida em que ocorre no país um processo demográfico de envelhecimento, se debruçar sobre estas e outras questões que envolvam qualidade de vida e participação cidadã dos idosos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/398/415>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. Letramento multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, 12º Ed. Campinas, 2007.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. *In*: PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena (orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. Aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. *In*: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. (orgs.). **Aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DUARTE, Yeda. **Epidemia de coronavírus exige da sociedade maior atenção ao idoso**. Agência FAPESP. 21/04/2020. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/epidemia-de-coronavirus-exige-da-sociedade-maior-atencao-ao-idoso/32990/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser**. La educación del futuro. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. spe, p. 844-856, Nov. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000700844&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus Journal of Education**, vol 7. n. 02, p. 48-64, 2019. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/17604>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. *In: Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 185-199, ago./dez.2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação. *In: PESCE, Lucila. (Org.). Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral*. 1ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 37-58.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem." **Revista Lusófona de Educação**, 15(15), 41-54, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação (PUC RS)**, v. 38, n. 03, set.-dez. 2015. p. 349-357. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernando. O que é uma educação decolonial? *In: Revista Nuevamérica*. Buenos Aires, 149, 2016.

REGMI, Kapil Dev. Lifelong Learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *In: International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, vol. 61, pp. 133-151. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/>

publication/276835732_Lifelong_learning_Foundational_models_underlying_assumptions_and_critiques>. Acesso em: 4 de jul. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. *In: Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. pp. 37-53.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do Capital Intelectual e Teoria Do Capital Humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *In: Anais 27ª reunião da ANPEd*. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t095.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. V. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-162. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008100008&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TIC DOMICÍLIOS 2019. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)**. Principais Resultados (apresentação), 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Rio Tinto, Edições ASA, 1996.

_____. **Informe Final**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

_____. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. *In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

Legislação Consultada:

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13535.htm>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 12 jun. 2020.

EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR EM AMBIENTE PRISIONAL

EDUCATION, PEDAGOGY AND SOCIAL JUSTICE IN HIGHER EDUCATION IN A PRISON ENVIRONMENT

Recebido em: 11 de setembro de 2020
Aprovado em: 13 de dezembro de 2020
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 13 | v. 1 | p. 89-111 | jan./abr. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2371>

José António Marques Moreira *jmoreira@uab.pt*

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).
Professor no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta (Lisboa/Portugal).
Investigador Integrado no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20-UC) da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade *sara.trindade@uc.pt*

Doutora em História - Didática da História pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).
Professora no Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal). Investigadora no Grupo Humanidades Digitais do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20-UC) da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

RESUMO

O mundo em permanente transformação, veloz, universal e em rede, e o advento da Internet propiciaram o surgimento de uma sociedade em rede marcada por mudanças acentuadas na economia, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de aprendizagem. É, precisamente, um desses novos cenários que pretendemos analisar, descrevendo o seu impacto no autoconceito acadêmico de vinte estudantes reclusos da Universidade Aberta, Portugal, a partir da análise qualitativa das suas percepções e narrativas e tendo como referencial o Modelo Pedagógico desenvolvido por Moreira (2017) para o desenho de e-atividades de aprendizagem centradas na "desconstrução" de imagens em movimento. Os resultados mostram que o design do ambiente, ancorado neste modelo e na utilização de tecnologias audiovisuais, pode ter efeitos muito positivos no autoconceito acadêmico dos estudantes do ensino superior, a nível das diferentes dimensões consideradas: *Motivação, Orientação para a Tarefa, Confiança nas suas Capacidades e Relação com os Colegas*. São discutidas as implicações dos resultados encontrados, tanto do ponto de vista de intervenção prática, quanto em termos de investigações futuras.

Palavras-chave: Pedagogia. Ambiente Educativo. Cinema. Educação para Todos. Justiça Social.

ABSTRACT

Both the world in permanent change, fast, universal and networked and the Internet have propitiated the emergence of a networked society marked by changes in the economy, setting the birth of new paradigms, models, processes of educational communication and new pedagogical scenarios. It is precisely one of these new pedagogical scenarios, that we intend to analyze, describing its impact on the academic self-concept of twenty prisoners/students from the Open University, Portugal, based on the qualitative analysis of their own perceptions and narratives having as reference the Pedagogical Model developed by Moreira (2017). The results show that the design of the environment, anchored in this model and the use of audiovisual technologies can have very positive effects on the academic self-concept of higher education students in the various dimensions taken into consideration: *Motivation, Orientation for the task, Trust in their own capacities and Relationship with colleagues*. The implications of the results are discussed not only from a practical intervention point of view but also in terms of future research.

Keywords: Pedagogy. Educational Environment. Cinema. Education for All. Social Justice.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito universal e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, ajudando o indivíduo a construir a sua personalidade e o seu carácter. Mesmo em situação de reclusão, e tendo em consideração as Recomendações do Conselho da Europa referentes à *Educação nas Prisões* (1989), os cidadãos possuem os mesmos direitos no acesso à educação. Com efeito, a reclusão implica a perda de alguns direitos, mas estes não se devem estender à educação, na medida do possível, sobretudo, porque a educação e a formação, neste contexto, tende a assumir-se como um dispositivo promotor de reinserção social e de combate à reincidência. Devendo possuir um grau de exigência quantitativo e qualitativo tão elevado como o processo educativo fora da prisão, a formação deve, igualmente, ser idêntica àquela que é proporcionada fora dos estabelecimentos prisionais.

Com efeito, os indivíduos em situação de reclusão mantêm o direito a uma educação de qualidade e diversificada, sendo que esta deve ser adequada às exigências da "Sociedade do Conhecimento". A adoção de modelos de formação, no quadro da concretização do Processo de Bolonha em Portugal, que consagrou a transição de um *sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências* (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), assim como a relação entre a formação que é dada no interior dos estabelecimentos prisionais e no sistema educacional, assumem-se como fundamentais para alcançar esta educação de qualidade (*Council of Europe Recommendation on Education in Prison*, 2011), bem como uma maior justiça social entre todos os seus cidadãos.

Esta visão de aprendizagem por competências, ainda que passível de críticas, voltada para a produtividade e o desenvolvimento económico, ajusta-se, em certa medida, aos valores universais de igualdade, interculturalidade, diversidade e direitos humanos, declarados nas Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (PREECE, 2011; UNESCO, 2010).

Com efeito, o reconhecimento destas competências supõe que a formação da pessoa é um processo holístico e que a experiência, quando alvo de reflexão, conduz à aprendizagem. Esta visão da Educação de Adultos é vista também como uma potencial resposta à precarização de empregos, ao desemprego, à crise e à exclusão, particularmente evidente em grupos fragilizados e com poucas qualificações. E aqui encontram-se enquadrados uma grande parte dos adultos em contexto de reclusão em Portugal, cujos níveis de instrução são muito baixos e que, no regresso à sociedade, apresentam não só baixas qualificações, mas também o estigma do encarceramento.

Nesta perspetiva, a articulação da Aprendizagem ao Longo da Vida com a Educação de Adultos integra a componente educativa, para cumprir as exigências da sociedade de conhecimento, a componente

sociocultural e a componente econômica. Esta articulação concetual reveste-se da maior importância, porque na realidade para que se caminhe em prol da justiça social é preciso, ao mesmo tempo, respeitar a igualdade e os direitos universais -como balizas para a convivência social e a governação democrática- sem perder de vista o reconhecimento das diferenças e das necessidades individuais dos diversos grupos sociais, numa lógica de distribuição equitativa.

Com efeito, para que se caminhe em prol de uma justiça social é preciso respeitar a igualdade e os direitos universais, sem perder de vista o reconhecimento das diferenças e das necessidades individuais dos diversos grupos sociais, numa lógica de distribuição equitativa, pois, tal como refere Bolívar (2012), assegurar o desenvolvimento de competências educativas está diretamente relacionado com o paradigma da equidade.

Autores como Murillo e Hernández (2011), Fraser (2002) e Bolívar (2012) apresentam três concepções de justiça social: como distribuição (a forma em que os bens primários encontram-se distribuídos na sociedade), como reconhecimento (aceitação das diferenças, relação recíproca de respeito igualitário) e como representação (promoção de acesso e equidade para assegurar a participação na vida social), sendo que estas três dimensões são interdependentes e indispensáveis para a participação na sociedade (FRASER, 2008).

No mesmo sentido, Ayers, Quinn e Stovall (2009) definiram os seguintes pilares da justiça social: equidade de acesso à educação e aos resultados de aprendizagem; agência para mudar situações de injustiça e literacia social, ou a habilidade de “ler o mundo”.

Neste contexto, o eLearning ou modalidades similares, como o *Blended Learning*, podem permitir alcançar estes pilares, já que possibilitam – on-line ou off-line – a equidade no acesso à educação. Com efeito, estas modalidades têm sido reconhecidas, na última década, como muito apropriadas para responder aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da educação superior e do desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais (GARRISON; ANDERSON, 2005; HERRINGTON; REEVES; OLIVER, 2010; MOORE *et al.*, 2011) e considerando a importância crescente que as tecnologias têm assumido na sociedade, os indivíduos em cumprimento de uma pena ou medidas judiciais, devem ter a oportunidade de utilizar plataformas digitais, com propósitos formativos e educacionais, obviamente com restrições em termos de acesso à internet através de canais seguros (APOSTOPOULOU, 2004).

A concepção, o desenvolvimento e a implementação destes sistemas de ensino mais flexíveis assumem especial relevância junto de indivíduos que se encontram em situação de exclusão social. No entanto, os estabelecimentos prisionais europeus, de uma forma geral, têm oferecido acesso limitado

às tecnologias digitais e à Internet, o que se tem constituído como uma barreira à inclusão digital (MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016).

No mesmo sentido, Chalatsis (2016) ressalta a importância das tecnologias no apoio à aprendizagem personalizada, para dar respostas às necessidades específicas de aprendizagem dos reclusos, para facilitar o acesso a materiais atualizados e para superar o problema da falta de continuidade, no caso de reclusos que são transferidos para outros estabelecimentos prisionais.

Na verdade, estes sistemas digitais em rede, em linha com as ideias de justiça equitativa (BOLÍVAR, 2012; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011), podem contribuir para aproximar o indivíduo da sociedade da informação e da economia do conhecimento existente fora dos muros e grades das prisões e assegurar que a todos é dado acesso à Educação de que necessitam e, sobretudo, "dar às pessoas os meios para desenvolver suas habilidades e competências que lhes permitam ler o mundo e, com base nessa análise crítica, saber como enfrentá-lo e autodesenvolver-se, de uma forma digna" (HURTADO, 2005, p. 7).

Considerando, pois, as restrições que estes indivíduos possuem a nível de acesso à frequência das atividades letivas nas instituições de Ensino Superior, na Europa, nos últimos anos, têm sido desenvolvidos alguns projetos de EaD e *eLearning* em estabelecimentos prisionais financiados pela União Europeia de que são exemplo, "European re-Settlement Training & Education for Prisoners", "Blended Learning in Prison, a German Approach for Using LMS in Prison", "E-learning in Prison – the Norwegian IFI System" (E-STEP, 2008; E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING, 2010).

Para além disso, outros países europeus, têm desenvolvido iniciativas nacionais, entre os quais o *Virtual Campus*, criado pelo Reino Unido, que construiu uma plataforma com o objetivo de gerir as diferentes necessidades dos reclusos, que têm acesso seguro a conteúdos específicos, constantes de uma "whitelist" (TURLEY; WEBSTER, 2010).

Em Espanha, e em resultado da parceria estabelecida entre o Departamento da Justiça e algumas instituições do Ensino Superior, como a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ou a Universitat Oberta de Catalunya (UOC), os reclusos têm tido a oportunidade de frequentar cursos de Ensino Superior neste regime de ensino.

Também em Portugal está a ser desenvolvido um projeto-piloto inovador, o Campus Digital EDUCONLINE@PRIS (educonlinepris.uab.pt), onde se enquadra o presente estudo, numa parceria entre a Universidade Aberta (UAb) e a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) que tem como principal objetivo promover a educação e a formação nos estabelecimentos prisionais em Portugal. O portal agregador do *Campus* foi criado, tendo por base duas plataformas *Moodle*, centrando-se nos

serviços mais importantes da gestão de conteúdos educativos. Para além destes dois sistemas de aprendizagem, o *Campus* possui ainda uma terceira plataforma agregada de recursos digitais.

Para além do desenvolvimento tecnológico do sistema com este projeto pretende-se, também, desenvolver um modelo pedagógico radicado numa filosofia pedagógica humanista, sócio-construtivista e colaborativa, e promotor de *multiliteracias* (MOREIRA, 2017) porque perspetivar uma metodologia pedagógica através do desenvolvimento de *multiliteracias* poderá capacitar os indivíduos, não só para uma análise mais aprofundada e certa de textos multimodais, mas, também, para a produção de novas abordagens textuais (AMASHA, 2012).

Com efeito, as principais competências do cidadão do século XXI incluem a capacidade de desenvolver formas inovadoras de utilizar os recursos audiovisuais, a linguagem fílmica e cinematográfica para melhorar o ambiente de aprendizagem, e por isso é de extrema importância desenvolver uma educação estética para a compreensão da cultura visual, que seja capaz de educar o olhar e de possibilitar a emancipação do indivíduo (HERNANDEZ, 2000).

O desenvolvimento deste modelo assume essa responsabilidade de desenvolver uma educação para e com a imagem, integrando o cinema nas atividades de aprendizagem, porque na realidade, como afirma Fresquet (2013), com o cinema como parceiro, a educação tende a inspirar-se provocando as práticas pedagógicas esquecidas da magia do que significa aprender. Como os estudos fílmicos sublinham, a narrativa fílmica não é alvo de uma mera apropriação perceptual, mas é um texto dinâmico que obriga o espectador a uma construção intelectual, descobrindo, extrapolando e organizando a informação de modo a dar-lhe sentido. O espectador atua a vários níveis: percebe, identifica, interpreta, formula hipóteses, preenche lacunas, constrói relações e vive sentimentos.

Neste contexto educativo de mudanças, emerge, pois, como compromisso fundamental e como construto fundamental nuclear, o autoconceito académico, enquanto dimensão promotora e facilitadora da aprendizagem.

O autoconceito académico refere-se à imagem que o indivíduo desenvolve e tem de si como sujeito envolvido num determinado processo de escolarização e de aprendizagem. Os professores podem influenciar o desenvolvimento desse autoconceito na medida em que comunicam as suas expectativas em relação ao desempenho do estudante, podendo influenciá-lo de uma maneira negativa ou positiva. Para além desta influência, a relação com os pares é igualmente importante, visto que é através de um processo de comparação interpessoal que se forma o autoconceito do estudante (URHAHNE *et al.*, 2011; VAN DEN BERG; COETZEE, 2014).

É este modelo pedagógico para desenho de e-atividades centradas na “desconstrução” de imagens em movimento que pretendemos analisar neste estudo, avaliando o seu impacto no autoconceito acadêmico, de estudantes reclusos a frequentar o Ensino Superior.

Pretende-se, desta forma, conceber um modelo pedagógico efetivo e eficiente adaptado a uma população-alvo específica, onde os professores assumam o papel de consultores, mediadores e facilitadores de aprendizagem e que se possa replicar para estabelecimentos prisionais de diferentes países, dando especial enfoque ao seu possível papel a nível de inclusão digital, tendo como fim a justiça social.

2 O MODELO PEDAGÓGICO. LINHAS DE FORÇA, PRINCÍPIOS, COMPONENTES E FASES DE UMA ATIVIDADE BASEADA NO MODELO

Este é um modelo cujas linhas de força e princípios teóricos se alicerçam numa aprendizagem: *Construtivista, Colaborativa* e alicerçada em *Comunidades de Investigação* (GARRISON; ANDERSON, 2005) que estimule a reflexão e o discurso crítico, a responsabilidade individual e social e o espírito criativo; *baseada na Interação*, assumindo-se a interação como um princípio subjacente ao processo pedagógico, determinante não só para efeitos de motivação, de encorajamento e de confiança mútua, mas também de avaliação reguladora do processo de ensino-aprendizagem e de *feedback; promotora da Multiliteracia* entendendo-se este conceito como a necessidade de desenvolver nos estudantes novas competências de análise discursiva, a ponto de os capacitar a transmitirem e representarem o seu mundo através de modelos ou novos formatos multimodais; de *Cariz Humanista*, onde o estudante, assume um papel ativo, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e onde o professor assume o papel de moderador, mediando uma interação humana positiva (SALMON, 2000).

Para além disso, este modelo baseia-se na *Teoria da Flexibilidade Cognitiva*, desenvolvida por Rand Spiro e colaboradores (SPIRO *et al.*, 1987), para solucionar dificuldades de transferência de conhecimentos para novas situações. É uma teoria que se centra em casos que são analisados ou desconstruídos segundo múltiplas perspetivas ou temas e que considera dois processos de aprendizagem: o processo de desconstrução e o processo de travessias temáticas.

Entre as principais vantagens deste modelo, estão a aplicação de uma teoria de aprendizagem que permite uma base pedagógica consistente, o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos estudantes e o estímulo da prática de análise. Este é um modelo que exige uma participação ativa na aprendizagem,

começando por proporcionar uma análise em profundidade através da desconstrução do objeto que lhe garante o aumento da flexibilidade cognitiva pelos vários exemplos que vê desconstruídos.

Um objeto de aprendizagem estruturado de acordo com este modelo integra três componentes principais: o caso, as diferentes perspectivas e o processo de desconstrução.

O caso, assumido no modelo como um filme, deve estar acessível na íntegra para o estudante o conhecer antes de iniciar o processo de análise.

As perspectivas apresentam o enquadramento conceitual da análise da desconstrução, entendendo-se por perspectiva uma teoria ou um conceito considerado pertinente para desconstruir o caso.

A desconstrução constitui a essência da aprendizagem. Através do processo de desconstrução, o caso é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os mini-casos. Sempre que se considere pertinente poderão fornecer-se informações complementares e referências bibliográficas que auxiliem na compreensão do mini-caso.

Este é um modelo que exige uma participação ativa na aprendizagem, começando por proporcionar uma análise em profundidade através da desconstrução do objeto que lhe garante o aumento da flexibilidade cognitiva pelos vários exemplos que vê desconstruídos, seguindo-se as questões que o obrigam a fazer mentalmente travessias pelos mini-casos desconstruídos.

Considerando os pressupostos teóricos atrás enunciados do modelo de seguida enunciam-se as principais fases de uma *e-Atividade*, centrada na desconstrução pedagógica de um filme.

A primeira fase da *e-Atividade* é designada de *Preparação* ou *Planificação* e refere-se à etapa prévia à visualização do filme. Num primeiro momento o professor deve selecionar e visualizar o filme e verificar, se é adequado ao(s) objetivo(s) que se pretende(m) alcançar e aos seus destinatários. Depois num segundo momento deve preparar as *e-Atividades* a desenvolver e conceber os recursos pedagógicos de apoio e as ferramentas digitais a utilizar nas fases posteriores, como por exemplo ferramentas de aprendizagem colaborativa, como o *Tricider* (<https://www.tricider.com/>), o *Edpuzzle* (<https://edpuzzle.com/>) ou o *VideoAnt* (<https://ant.umn.edu/>).

A segunda fase da *e-Atividade* designa-se de *Visualização, Leitura e Análise do Objeto de Aprendizagem* e refere-se à visualização do filme. Nesta fase o professor deve fornecer aos estudantes os materiais de apoio pedagógico elaborados na primeira etapa.

A terceira etapa intitulada de *Desconstrução do Objeto de Aprendizagem, Debate e Reflexão* é a fase em que, quer seja em ambiente presencial, ou virtual, o professor apresenta os referenciais teóricos, considerados pertinentes para desconstruir o objeto de aprendizagem, sendo os estudantes convidados a debater estes referenciais apresentando as suas reflexões acerca do filme visualizado.

Finalmente, a quarta e última etapa designada *Conclusão e Verificação* refere-se à síntese final da *e-Atividade*, onde o professor pode solicitar aos estudantes um trabalho que integre as aprendizagens realizadas e que possibilite a aferição dos conhecimentos adquiridos.

3 METODOLOGIA

A natureza da indagação levou-nos a considerar pertinente uma abordagem como a *Design Based Research* (DBR) que parte do conceito de *design experiments*. De acordo com Wang e Hannafin (2005) esta metodologia de pesquisa em educação predispõe-se a realizar investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores. Trata-se de uma metodologia que procura pesquisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica, com vista à resolução de problemas significativos e práticos, conciliando teoria e prática.

Com efeito, a DBR tem representado um paradigma de investigação inovador, no sentido em que se assume como uma estratégia metodológica que procura melhorar as práticas dos professores (WANG; HANNAFIN, 2005); uma estratégia de investigação que pressupõe a construção de uma teoria testada em contexto natural (BARAB; ARACI; JACKSON, 2005); uma estratégia metodológica de caráter qualitativo e quantitativo que tem implicações no desenvolvimento de novas teorias de ensino e aprendizagem (DEDE, 2005); e uma estratégia que pode possibilitar o desenvolvimento de artefactos tecnológicos e de teorias que podem ser utilizadas para compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem (BARAB; SQUIRE, 2004).

A nossa população foi constituída pela totalidade dos vinte estudantes reclusos, que frequentam o Ensino Superior na Universidade Aberta, Portugal, e que se encontram detidos no Estabelecimento Prisional do Porto, estabelecimento classificado de alta segurança.

Tabela 1. Participantes

	Idade	Tempo de Detenção	Regime de Detenção	Curso	Tipologia de Crime
Estudantes/ Reclusos (ES1... ES20)	De 31 a 60 anos de idade	De 5 meses a 6 anos	Fechado (14) Aberto (3)	Gestão (5) Ciências Sociais (12) Ciências do Ambiente (1) Estudos Europeus (Mestrado) (1) Gestão (Mestrado) (1)	Crimes associados a tráfico de drogas (8) Crimes financeiros (2) Homicídios (2) Crimes associados a assaltos (8)

Fonte: Elaboração própria.

Este é um estabelecimento prisional dotado de zona oficial, com salas de trabalho e com um espaço escolar para reclusos que frequentam o Ensino Básico, Secundário e Superior. Refira-se, ainda, que desde o ano de 2019, os estudantes do Ensino Superior da Universidade Aberta, e resultado do protocolo estabelecido entre a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) e esta instituição pública de Ensino Superior a Distância, têm acesso a um *Campus Virtual* de Educação e Formação que lhes permite aceder aos conteúdos através de diferentes plataformas digitais¹.

O instrumento que serviu de base à recolha de dados foi um inquérito por questionário. Para analisar os dados referentes ao estudo, recorreremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semi-livres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Esta análise obedeceu a uma lógica de funcionamento baseada na alternância de duas fases. Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada uma das respostas dos estudantes e na segunda procedemos a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (MILES; HUBERMAN, 1994) com o intuito de identificar aspetos comuns e distintivos das representações e perceções dos sujeitos.

Tendo em conta o âmbito e o objetivo do estudo bem como a análise documental de alguns normativos relevantes no contexto em estudo, inspirámo-nos na *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL) desenvolvido por Waetjen, em 1972, posteriormente adaptado por Veiga (1996) à população portuguesa, para construir o nosso instrumento. Assim, as quatro dimensões que constituem o SCAL foram aquelas que definimos para o nosso instrumento. A primeira – *Motivação* – faz referência às perceções que o estudante tem de si próprio, relativamente ao gosto e interesse pelas atividades e o modelo pedagógico; a segunda – *Orientação para a Tarefa* – avalia o cuidado com que o estudante realiza as atividades, referindo-se, essencialmente, ao esforço para fazer bem essas atividades; a terceira – *Confiança nas Capacidades* – avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desenvolver as atividades; e a quarta – *Relação com os Colegas* – relaciona-se com a sua integração na comunidade de aprendizagem e com a perceção de confiança recebida da comunidade. Com base nestas categorias, definimos uma série de questões abertas que constituíram o corpo do inquérito.

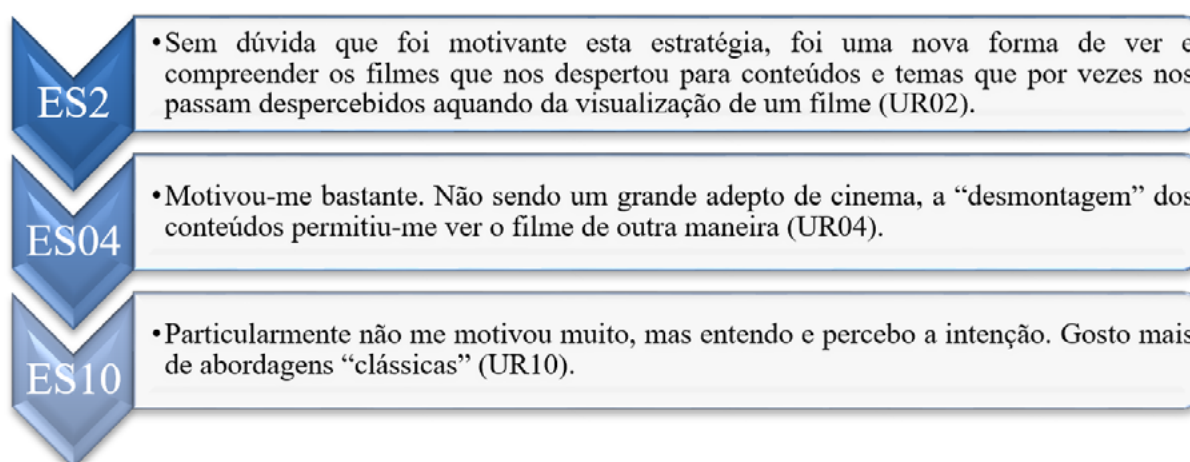
¹ <http://educonlinepris.uab.pt/>

4 RESULTADOS

Como referimos anteriormente, com este estudo pretende-se conhecer as representações dos estudantes reclusos relativamente ao impacto do modelo pedagógico apresentado, a nível do seu autoconceito académico. Obtivemos oitenta registos que foram divididos nas seguintes categorias: *Motivação, Orientação para a Tarefa, Confiança nas Capacidades e Relação com os Colegas*.

Assim, na primeira categoria, *Motivação*, com vinte registos que comporta as referências às perceções que os estudantes têm de si próprios, relativamente ao gosto e interesse pelas atividades e pelo modelo pedagógico analisado, a classificação das unidades de registo repartiu-se pelas frequências de Motivante (+) e Pouco ou Nada Motivante (-). A primeira, Motivante, foi aquela que recebeu a maioria das referências, dezoito registos, o que sugere que estes estudantes consideram as atividades e o modelo muito motivante; a segunda, Pouco ou Nada Motivante, com apenas dois registos, traduz exatamente o contrário.

Figura 1 – Motivação



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver na primeira unidade de registo exemplificativa o estudante -ES2-, refere que a estratégia o motivou bastante, porque lhe permitiu ter uma compreensão e um olhar diferente para conteúdos e temas, que numa visualização sem orientação não seria possível ter.

Por sua vez, o estudante -ES4-, como podemos ver na segunda unidade de registo (UR04) considera que o modelo e a utilização criteriosa das imagens o motivaram bastante, permitindo a “desmontagem” dos conteúdos. Esta opinião é muito interessante, porque na realidade este modelo sustenta-se

essencialmente, e como já referido no ponto anterior, no processo de desconstrução enunciado pela Teoria da Flexibilidade Cognitiva que integra três componentes: o caso, as diferentes perspectivas e o processo de desconstrução (SPIRO *et al.*, 1987).

A desconstrução ou “desmontagem” referido pelo estudante -ES4-, na realidade, constitui a essência da aprendizagem, porque é através dessa “desmontagem” que o conhecimento vai sendo construído e reconstruído em ciclos sucessivos de visionamento do filme (o caso) ou de sequências do filme (mini-casos).

Também as opiniões dos estudantes -ES12- e -ES14- destacam os seus índices de motivação elevados, devido às novas perspectivas acerca dos temas abordados:

A nível de motivação achei muito interessante esta abordagem pedagógica. No meu caso a motivação aumentou dando-me uma perspectiva acerca de alguns assuntos tratados. Aprendi bastante com esta metodologia (UR12).

A motivação foi elevada. Já tinha visto alguns dos filmes, mas agora tive oportunidade de os ver de outra forma, com um olhar orientado pelos professores que me permitiu descobrir novos pontos de vista e diferentes opiniões (UR14).

As perspectivas fornecidas pelo “orientador” do filme permitiram aos estudantes ter acesso a novos referenciais que lhes foram possibilitando a realização dessa desconstrução e o acesso a novas perspectivas acerca da realidade. Com efeito, como referem García Amilburu e Lenderos Cervantes, “a virtualidade educativa do cinema radica principalmente no poder que têm as analogias para despertar a mente humana para o conhecimento da realidade” (2011: 43).

Por sua vez o estudante -ES1- considera que este modelo se revelou muito motivante, porque a dinâmica criada pelos “oradores” de desconstrução pedagógica dos filmes analisados, tornou a aprendizagem muito significativa:

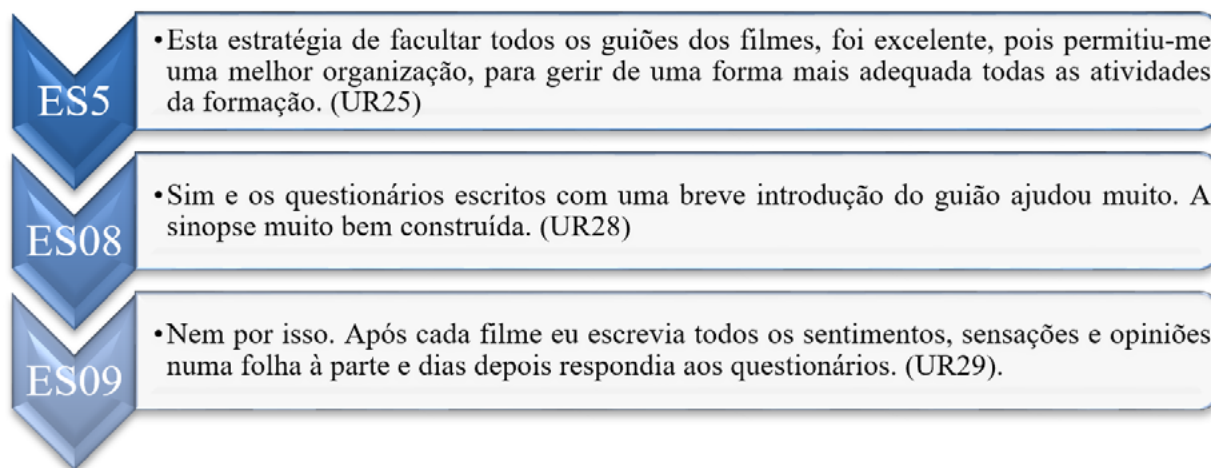
Sim, foi muito motivador ver e depois discutir os filmes de forma muito ativa. Os oradores foram muito capazes e competentes, oferecendo-nos essa motivação (UR1).

Esta abordagem e ação educativa do professor revela-se extremamente importante, porque permite que o estudante tenha uma participação ativa construindo o seu próprio conhecimento (MOREIRA; MONTEIRO, 2010).

No entanto, nem todas as afirmações vão no sentido de índices de motivação mais elevados. Como podemos ver na terceira unidade de registo exemplificativa, o estudante -E10- afirma que a sua motivação não foi muita, porque prefere abordagens mais clássicas, talvez mais próximas de uma pedagogia expositiva ou explicativa, o que sugere que devemos considerar não apenas uma pedagogia ou modelo pedagógico, mas considerar a pedagogia na sua dimensão plural.

Relativamente à segunda categoria, *Orientação Para a Tarefa*, também com vinte registos, a classificação das unidades de registo mostra um número muito elevado de perceções de tendência muito positiva (dezanove) o que indicia, claramente, que os estudantes, consideram que conseguiram organizar-se e gerir bem as atividades neste modelo.

Figura 2 – Orientação para a tarefa



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver nas duas primeiras unidades de registo exemplificativa os estudantes -ES5- e -ES8-, referem que a estratégia integrada no modelo, com a disponibilização de materiais de apoio, como o caso dos guiões dos filmes, foi um elemento facilitador da aprendizagem, porque lhes permitiu, com eficácia, organizar as tarefas e atividades da formação.

Integrada nas etapas iniciais do modelo esta ideia de desenvolver e conceber recursos pedagógicos de apoio para uma leitura inicial global e funcional do filme é uma proposta, também, recomendada por entidades como a KQED *Education (s/d)* que destacam a importância de elaborar um guião/grelha de

observação, determinar o tempo de utilização, planejar os momentos de pausa que permitirão testar: a observação, a compreensão, a previsão, o vocabulário, ou o pensamento crítico do estudante...

A maioria dos testemunhos recolhidos sublinha estas vantagens do ponto de vista da gestão do tempo e do espaço na realização das tarefas, sendo que os estudantes -ES4- e -ES11- destacam ainda que:

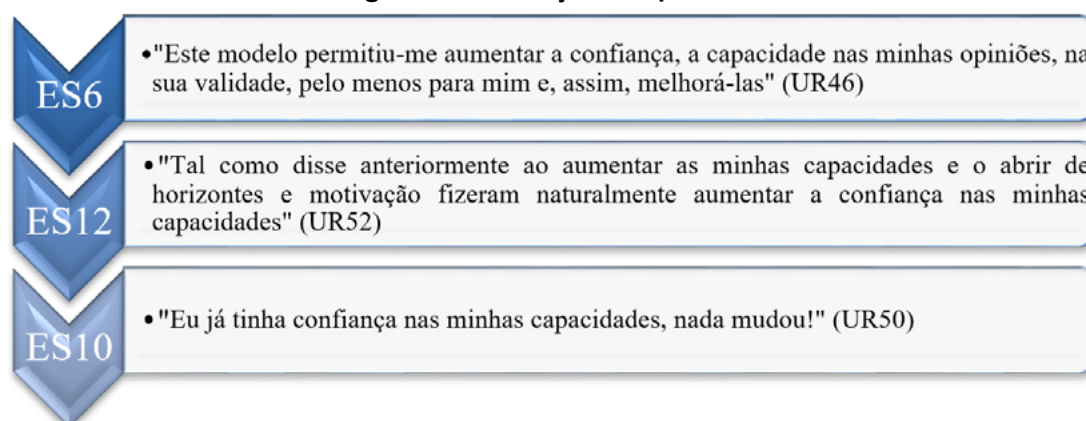
Sim. Mesmo depois de alguns dias após a atividade, com esta organização, e com a possibilidade de tirar apontamentos, os conteúdos mantinham-se como que interiorizados (UR24)

A estratégia foi adequada e permitiu-me organizar devidamente todas as atividades com gestão capaz e eficiente (UR31)

De destacar, ainda, que, como podemos ver na terceira unidade de registo exemplificativa, existe um estudante -ES9- que parece não ter compreendido bem a questão colocada, porque apesar de referir, na primeira parte do seu testemunho, que não utilizou o guião durante o momento de discussão presencial, depois acaba por confessar que o utilizou, *a posteriori* para registar os seus sentimentos e opiniões relativamente ao tema tratado.

Os registos na terceira categoria, *Confiança nas Capacidades* repartiram-se pelas frequências de *Confiante (+)* e *Pouco ou Nada Confiante (-)*. A primeira, *Confiante* foi aquela que recebeu a maior parte das referências, dezoito registos, sugerindo que este modelo pedagógico tornou a grande maioria destes estudantes mais confiantes nas suas capacidades; a segunda, pelo contrário, *Pouco ou Nada Confiante*, são registos que revelam que o modelo nada contribuiu para aumentar a confiança nas capacidades.

Figura 3 – Confiança nas capacidades



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver nas duas primeiras unidades de registo exemplificativas os estudantes -E6- e -E12-, referem que o modelo, permitiu-lhe ganhar autoconfiança, expondo as suas ideias sem medos e receios, e onde se sentiu menos o peso da hierarquia e do poder, num diálogo muitas vezes horizontal onde o papel do professor se diluiu. Estes são testemunhos que confirmam uma das linhas de força do modelo já enunciada anteriormente: a *Experiência Educacional de Cariz Humanista centrada no Estudante e no Professor*, onde os estudantes se assumiram, por um lado, como indivíduos ativos, construtores do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrados numa comunidade, e os professores se assumiram como moderadores que guiaram a experiência educacional, que acompanharam, motivaram, dialogaram e foram mediadores fomentando e mediando uma interação humana positiva.

Outros estudantes têm testemunhos idênticos, reforçando estas ideias:

ES5- Estas aulas, pela sua dinâmica, permitiram-me confiar e potenciar um pouco mais as minhas capacidades, de forma a expor sem receios as minhas ideias, mas sempre com humildade de aprendiz, quando escutava as ideias do grupo (UR45).

ES11- Sem dúvida que este modelo permitiu-me confiar e expor sem receios as minhas ideias, porque foi transmitida confiança que facilitou o desenvolvimento da capacidade de intervir (UR51).

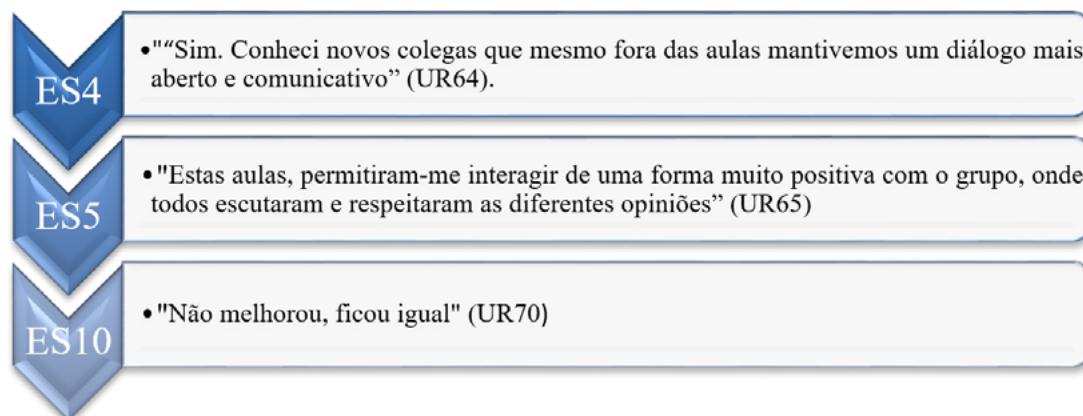
No entanto, é de registar que não existe unanimidade nas perceções dos estudantes, já que, como podemos observar na terceira unidade de registo exemplificativa do quadro anterior, o estudante -E10- refere que os seus índices de confiança não sofreram alterações, porque os seus índices de confiança já eram elevados.

Outro -ES9- refere ainda que a sua capacidade de:

"(...) expor as minhas ideias está intacta. Mas além do ambiente e as expressões não verbais, faciais dos reclusos, não ajudaram" (UR49)

Finalmente, na quarta categoria, *Relação com os Colegas*, a classificação das unidades de registo, repartiu-se pelas frequências de *Relação Fortalecida(+)* e *Relação Idêntica(-)*. A primeira, *Relação Fortalecida* foi aquela que recebeu a grande maioria das referências, dezanove registos, o que sugere, sem dúvida, que o modelo permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos do grupo, formando uma comunidade de aprendizagem virtual sólida.

Figura 4 – Relação com os colegas



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver na terceira unidade de registo exemplificativa, o estudante -ES10-, foi o único que referiu que a sua relação com os colegas não melhorou, nem piorou. Todos os outros destacam o fortalecimento das relações com os colegas, como poderemos ver adiante.

Assim nesta linha, na primeira unidade de registo exemplificativa, o estudante -ES4- refere que o modelo permitiu conhecer novos colegas e estimulou a criação de uma comunidade para além do espaço educativo formal.

Por sua vez, como podemos observar no segundo registo exemplificativo, o estudante -ES5- reforça a ideia da interação criada entre os elementos do grupo, existindo um clima de respeito pelas diferentes opiniões dos intervenientes.

De salientar que estas ideias de interação, de integração no grupo e de uma relação fortalecida entre todos é recorrente no discurso de muitos estudantes, o que num interior de um estabelecimento prisional ganha uma dimensão ainda mais relevante, devido às características especiais destes ambientes de reclusão.

ES11- “O modelo é merecedor de elogios na capacidade de relacionamento do grupo onde todos os intervenientes colaboraram de modo a evidenciar a integração” (UR71)

ES14- “O grupo tem algumas particularidades dado o meio opressor em que se insere. Foi possível, com esta estratégia conhecer a opinião de colegas que não conhecíamos e com quem nunca tínhamos falado” (UR74)

Muito interessantes são também as afirmações dos estudantes -ES2- e -ES8- que referem ter conseguido criar amizades e uma escola de valores nestas aulas, respetivamente, como se pode confirmar abaixo:

ES2- "O à vontade que era sempre colocado, permitiu sempre uma boa integração no grupo. Estando num estabelecimento prisional existe por parte de professores e formandos, por vezes, algumas reticências iniciais. Este grupo soube eliminá-las de modo a que desde a primeira sessão, fosse um grupo de amigos a aprender entre si" (UR62)

ES8- "Sim... A experiência foi ótima, pois criámos uma escola de valores" (UR68).

Estes são, pois, testemunhos que confirmam outra das linhas de força do modelo: *Aprendizagem baseada na Interação*. Com efeito as opiniões aqui transcritas confirmam que neste modelo a interação assumiu-se como um princípio subjacente ao processo pedagógico, quer entre estudantes-professores, quer entre estudantes-estudantes, quer ainda entre estudantes e os conteúdos veiculados nos filmes. Como pudemos comprovar a interação entre os estudantes e professores foi determinante não só para efeitos de motivação, mas também a nível da confiança nas suas capacidades. A interação entre estudantes foi, igualmente, importante pois foi nela que assentou uma aprendizagem em cooperação e colaboração, com a criação de laços fortes, alguns inclusive de amizade.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI colocou-nos perante um cenário tecnológico repleto de informação digitalizada e no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual, assumindo-se o vídeo digital como um dos meios de comunicação mais eficazes e potentes neste contexto (Ferrés, 1996). Mas esta é uma realidade, ainda, distante do que acontece no interior de um estabelecimento prisional em Portugal, que só será possível ultrapassar se o (vídeo) digital conseguir romper por entre as pesadas e grossas paredes destes espaços fechados. É esse esforço que está a ser realizado com a criação do *Campus Digital Educonline@Pris* e de um modelo pedagógico de cariz humanista, inclusivo e baseado no princípio de justiça social (CONNELL, 2012; BOLÍVAR, 2012).

O resultado do nosso estudo, tendo em conta as percepções, revela que, efetivamente, este modelo pedagógico pode ter um efeito muito positivo no autoconceito acadêmico de estudantes reclusos a frequentar o ensino superior, nas diferentes dimensões consideradas.

Com efeito, pudemos concluir que os estudantes consideraram que o modelo pedagógico e as estratégias educativas foram um fator motivacional determinante para o seu desempenho acadêmico. Ao destacarem os diferentes papéis assumidos pelos professores, de motivadores, mediadores, moderadores, facilitadores da aprendizagem, ao salientarem a interação social existente entre estudantes e professores e entre pares e ao assumirem que estes ambientes geraram discussões estimulantes, os estudantes reclusos, acabam por revelar, indiretamente, que o modelo pedagógico fez emergir uma comunidade de aprendizagem e de amizade, que os motivou para as atividades académicas nesta escola de “valores” que se desenvolveu na unidade curricular.

Concluimos também que os estudantes consideram que a estratégia pedagógica utilizada facilitou na organização e na gestão do tempo para a realização das atividades académicas.

No que diz respeito à questão da confiança nas capacidades concluimos que o modelo tornou a maioria destes estudantes mais confiantes nas suas capacidades, e para essa confiança contribuíram, decisivamente, as discussões nas salas de aula criadas. Não tendo a intenção, nem a possibilidade, de prever e de esgotar todas as possibilidades tecnológicas ao serviço da educação, ambientes presenciais e digitais como os *LMS* podem, hoje, ser combinadas no processo pedagógico num formato de *blended learning*. Através de plataformas interativas colaborativas é possível criar espaços e condições técnicas para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem devido à sua versatilidade, facilidade de utilização e inúmeras possibilidades de comunicação, partilha e de colaboração.

Finalmente, relativamente à relação com os pares, concluimos que este modelo permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, permitindo formar uma “consistente” comunidade de aprendizagem. As interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuraram-se como a base prática da aprendizagem, e tais interações foram suportadas pelas teorias de carácter construtivista e sociointeracionista.

O nosso estudo, permitiu ainda atestar a faceta do ser humano, como um ser social e as suas repercussões no autoconceito acadêmico dos estudantes do ensino superior.

Para além disso, cremos que este estudo se apresenta como um exemplo no que diz respeito à adaptação da educação às necessidades daqueles que se encontram à beira da exclusão e da inutilidade social, em situação de extrema vulnerabilidade social ou de risco, porque, por um lado, procura encontrar caminhos que aproximem estes cidadãos em contexto de reclusão de uma maior equidade e justiça social,

e, por outro, procura contribuir para a diminuição de possíveis formas de discriminação pelo acesso, ou não, à educação (YOUNG, 1990; HONNETH, 2010).

Baseados, pois, nesta necessidade de acompanhar os desafios da sociedade contemporânea, em rede e digital, em espaços com acesso restrito e reservados, como os estabelecimentos prisionais, pareceu-nos importante apresentar um modelo, com princípios pedagógicos e linhas de força bem definidas, que apontasse algumas possibilidades de exploração e integração de recursos audiovisuais, no sentido de promover o seu uso eficiente em ambientes de aprendizagem flexíveis com recurso a plataformas de aprendizagem digitais com acesso condicionado.

Independentemente da eficácia das estratégias ou do modelo proposto, consideramos que vale sempre a pena procurar novos caminhos de integração e de reintegração para todos, inclusive aqueles que se encontram vulneráveis socialmente, como é o caso dos cidadãos reclusos.

Em síntese, estamos convictos de que, se a educação quiser cumprir o seu desígnio de construir uma sociedade mais justa e democrática, terá de fomentar a conscientização para as condições de opressão e modos de erradicação das injustiças nestes contextos de reclusão e de mobilizar uma justiça social crítica, que denuncie e anuncie novos modelos pedagógicos mais flexíveis e políticas educativas de inclusão social e, também, digital.

REFERÊNCIAS

AMASHA, S. A. The multiliteracies classroom. **Language and Education**, v. 26, n. 5, p. 473-476, 2012.

APOSTOPOULOU, G. **E-learning para a Inclusão Social**. 2004. Disponível em: <charte.velay.greta.fr/pdf/charter_E-learning_para_inclusao_social.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

AYERS, W.; QUINN, T.; STOVALL, D. (Eds.) **Handbook of social justice in education**, New York: Routledge, 2009.

BARAB, S.; SQUIRE, K. Design-based research: Putting a stake in the ground. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004.

BARAB, S.; ARICI, A.; JACKSON, C. Eat your vegetables and do your homework: A design-based investigation of enjoyment and meaning in learning. **Educational Technology**, v. 45, n. 1, p. 15-21, 2005.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**, Paris: PUF, 1977.

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar: una revisión actual. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2012.

CHALATSIS, X. Education in penitentiary context. *In*: TORLONE, F.; VRYONIDES, M. (Coord.), **Innovative learning models for prisoners**. Florença: Firenze University Press, 2016, p. 1-9.

COMITÉ DE MINISTROS DO CONSELHO DA EUROPA. **Recomendação (89) 12**, de 13 de outubro de 1989.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 2012.

COUNCIL OF EUROPE. **Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules**. 2011. Disponível em: <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>>. Acesso em: 12 out. 2018.

DEDE, C. Commentary: The growing utilization of design-based research. **Contemporary Issues In Technology and Teacher Education**, v. 5, n. 3/4, p. 345-348, 2005.

E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING. **Workshop A5 In European Conference on Prison Education**. 2010. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2183_en.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

E-STEP. **Current Education and Training Provision in Portuguese Prisons**. 2008. Disponível em: <<http://estep.iscavision.com>>. Acesso em: 12 out. 2019.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FRASER, N. **Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World**. New York: Columbia, 2008.

FRASER, N. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 63. 2002. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação**. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCÍA AMILBURU, M.; LENDEROS CERVANTES, B. **Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine**. Madrid: UNED, 2011.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica**. Barcelona: Octaedro, 2005.

HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERRINGTON, J.; REEVES, T. C.; OLIVER, R. **A Guide to Authentic e-Learning**. Routledge: New York, 2010.

HONNETH, A. **Reconocimiento y menosprecio**. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz Editores, 2010.

HURTADO, C. N. Educación popular: una mirada de conjunto. **Decisio, Pátzcuaro**, janeiro-abril, p. 3-14, 2005.

KQDE. **Tools and Techniques for using Spark in the classroom**, s/d. pp. 1-10. Disponível em: <<http://www.kqed.org/assets/pdf/arts/programs/spark/video.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MILES, M.; HUBERMAN, M. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. **Educational Researcher**, v. 13, p. 20-30, 1994.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LEITE, C. O e-Learning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. **Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 77-102, 2016.

MOORE, J.; DICKSON-DEANE, C.; GALYEN, K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? **The Internet and Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 129-135, 2011.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. O Trabalho Pedagógico em Cenários Presenciais e Virtuais no Ensino Superior. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 3, n. 2, p. 82-94, 2010.

MOREIRA, J. A. A pedagogical model to deconstruct moving pictures in virtual learning environments and its impact on the self-concept of postgraduate students. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 13, n. 1, p. 77-90, 2017.

MURILLO, J.; HERNÁNDEZ, R. Hacia un concepto de justicia social. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 4, p. 8-23, 2011.

PREECE, J. Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI. **International Journal of Lifelong Education**, v. 30, n. 1, p. 99-117, 2011.

SALMON, G. **E-Moderating**. The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page, 2000.

SPIRO, R.; VISPOEL, W.; SCHMITZ, J.; SAMARAPUNGVAN, A.; BOERGER, A. Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains. *In*: BRITTON, B.; GLYNN, C. (eds.). **Executive Control in Processes in Reading**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 177-199.

TURLEY, C.; WEBSTER, S. **Implementation and Delivery of the Test Beds Virtual Campus Case Study**. National Centre for Social Research. 2010. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31466/11-827-implementation-of-test-beds-virtual-campus.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), 2010.

VEIGA, F. Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: Self-concept as a learner scale. *In*: GONÇALVES, M.; RIBEIRO, I.; ARAÚJO, S.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; SIMÕES, M. (Eds.). **Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: APPORT, 1996. p. 365-380.

URHAHNE, D.; CHAO, S.; FLORINETHI, M.; LUTTENBERGER, S.; PAECHTER, M. Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. **British Journal of Educational Psychology**, v. 81, p. 161-177, 2011.

VAN DEN BERG, G.; COETZEE, L. R. Academic Self-concept and Motivation as Predictors of Academic Achievement. **International Journal of Educational Sciences**, v. 6, n. 3, p. 469-478, 2014.

WANG, F.; HANNAFIN, M. J. Design-based research and technology-enhanced learning environments.
Educational Technology Research and Development, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005.

YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference**. New Jersey: Princeton University, 1990.

O PAPEL DOS CUIDADORES DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO, EM CONTEXTO ESCOLAR

THE ROLE OF CAREGIVERS OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE AT RISK IN SCHOOL CONTEXT

Recebido em: 2 de setembro de 2020

Aprovado em: 9 de dezembro de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 13 | v. 1 | p. 112-126 | jan./abr. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2389>

João Pedro Marceneiro Gaspar *gasparjp@gmail.com*

Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Professor e Investigador na Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado *lalcoforado@fpce.uc.pt*

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Eduardo João Ribeiro dos Santos *santoseduardo56@gmail.com*

Doutor em Psicologia pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Daniela Teixeira Pereira *pereira.danielat@gmail.com*

Mestra em Economia Social pela Universidade Católica Portuguesa (Porto/Portugal). Advogada (Porto/Portugal).

RESUMO

A literatura especializada e a legislação portuguesa tendem a confirmar que a Escola, através de ações concertadas, assentes em modelos de cooperação com entidades do sistema social de proteção, deve considerar a avaliação de todas as alegações de eventuais abusos/negligência e pela promoção de estratégias/metodologias de intervenção que visem fomentar o bem-estar e a segurança das crianças e jovens. Espaço de excelência para o desenvolvimento de crianças e jovens, a Escola é o local onde os diferentes profissionais têm uma responsabilidade acrescida, em matéria de proteção, pois as crianças desenvolvem com eles laços de confiança. Deste entendimento, nasceu uma ação de formação para Professores, com o objetivo de entender melhor o papel da Escola como contexto de promoção e proteção de crianças e jovens em risco. Neste artigo, após caracterizar a realidade portuguesa e debater esta problemática, mobilizando contributos teóricos pertinentes, apresentam-se as reflexões dos intervenientes, a partir da análise de conteúdo proveniente de um grupo focal de participantes. Pretende-se equacionar o papel da Escola como entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais, e as faces da interação com o sistema de proteção. Procura-se, ainda, reunir evidências que ajudem a sublinhar a importância do papel dos diferentes agentes, em contexto escolar, na problemática de crianças e jovens em risco e na prevenção/denúncia de maus tratos infantis.

Palavras-chave: Crianças em risco. Inclusão. Contexto escolar.

ABSTRACT

Current legislation and conceptual model state that School should promote a careful evaluation of all abuse/neglect reports and promote strategies/interventions, directly or indirectly, aiming children and youngsters' welfare and safety. This shall happen through concerted action with other entities integrating the protection system, based on mutual cooperation models. Being a privileged context of children and youngsters' development, different types of affective relationships and trust bonds between peers, teachers and staff take place at School. Thus, the School elements have great responsibility on child protection and the daily performance of teachers and assistants is crucial, especially with children in care, who need those bonds the most. Based on these concepts was set a training course for teachers and school assistants, focusing on professional continuous improvement. This course aims to promote a better understanding of School's role as a context of promotion and protection of children and youngsters at risk. Underlining how their role contributes for social inclusion, is discussed the importance of caregivers' openness for establish affective bonds, which work as protective factors. It is also noted teachers role as referrers of possible indicators of risk alarm signs. This reflection pretends to outline the role of School as a competent authority in Portuguese child protection system and clarify its theoretical and juridical-legal basis. Another aim is to increase the conscience of the relevance, at school contexts, of a comprehensive attitude towards the problems of children and youngsters at risk or in residential care, emphasizing teachers and school assistants' role in the prevention and reporting of child abuse.

Keywords: Education. Children at risk. Inclusion. School context.

1 INTRODUÇÃO

Portugal é um dos países da Europa Ocidental onde mais se opta pela colocação de crianças e jovens em instituições, enquanto medida de promoção e proteção. O Relatório da Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens 2016 (Instituto da Segurança Social, 2017) faz uma caracterização circunstanciada do panorama atual relativo ao acolhimento de crianças e jovens em Portugal, revelando-nos que, no ano de 2016, se encontravam 8175 crianças e jovens em situação de acolhimento, com ligeira predominância do sexo masculino, sendo que, relativamente às faixas etárias, 35,6% (2914) tinham entre 15 e 17 anos, 19,4% (1588) tinham entre 12 e 14 anos e 14,4% (1174) encontravam-se entre os 18 e os 20 anos. Quanto aos motivos que ocasionaram a situação de acolhimento, encontram-se nos primeiros lugares: 72 % por situações de negligência, 8,5% por maus tratos psicológicos, 3,4% por maus tratos físicos e 2,8% por situações de abuso sexual (CASA, 2016). No que diz respeito ao tipo de resposta social, as casas de acolhimento generalista (LIJ e CAT) acolheram 7149 (88%), constituindo, desta forma, como resposta claramente maioritária.

Neste sentido, tendo em conta a realidade que os Relatórios CASA refletem e não esquecendo que criança ou jovem em risco é “a pessoa com menos de 18 anos, ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos, e ainda a pessoa até aos 25 anos sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (Lei 23/2017, artigo 5º, alínea a), são muitos os jovens em Portugal que vivem a sua infância/adolescência numa instituição, bem como são muitos os que até ao início da vida adulta nela permanecem acolhidos. Se, a este facto, somarmos outros fatores que nos indicam que muitas crianças que vivenciaram o acolhimento residencial desenvolvem problemas psicossociais na idade adulta, bem como têm maior probabilidade de vir a enfrentar situações de sem abrigo, de cometer crimes, de terem filhos antes dos 20 anos e de os seus próprios filhos vivenciarem também o acolhimento (MENDES DOS SANTOS, 2010), facilmente compreendemos que é necessário atuar e que na escola, em particular, a relação com os agentes educativos pode ter aqui um importante impacto no futuro destes jovens. Reveste-se, por isso, de especial importância uma análise sobre aquele que deverá ser o papel da escola enquanto segundo grupo social que, de forma multidisciplinar e complexa, assume uma relevância insubstituível na promoção da integração da criança na sociedade (ALVES, 2007; DELGADO, 2006). Será fundamental, em particular, averiguar a importância que os professores ocupam no crescimento destes jovens e de que forma a relação que estabelecem com estes alunos altera a sua motivação para a escola.

Neste artigo, além de uma revisão da literatura científica mais pertinente para nos ajudar a compreender e debater este tema, será apresentada a análise de conteúdo da informação proveniente

da reflexão crítica elaborada pelo grupo focal de professores, na sequência da participação numa ação de formação contínua sobre a promoção e proteção de crianças e jovens em risco, evidenciando as percepções de quem, no terreno, contacta diariamente com a realidade aqui tratada.

2 AS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS EM RISCO, NA ESCOLA

Compreender de que forma a escola se adapta a crianças/jovens em risco e tem em conta as dificuldades não só sociais e emocionais, mas também de aprendizagem, que estes apresentam, revela-se essencial para que, em conjunto, instituições de acolhimento, instituições de ensino, famílias e sociedade em geral apoiem estes jovens a percorrer o seu caminho.

2.1 PODER PARENTAL E PAPEL DAS INSTITUIÇÕES QUE ACOLHEM OS JOVENS

Ao crescimento das crianças e jovens está associado um processo de socialização imprescindível ao seu desenvolvimento, sendo inúmeros os elementos externos que o influenciam¹. É durante este processo que, principalmente, crianças e jovens interiorizam elementos socioculturais, assumem normas e valores da sociedade em que vivem, através de interações recíprocas e dinâmicas entre o indivíduo e os contextos envolventes (ALVES, 2007), procurando, desta forma, a aquisição de diversas competências: sociais, de controlo emocional, de resolução de problemas, linguísticas e académicas (ALVES, 2007). Nesta importante fase de socialização, a família assume uma ação prioritária na qualidade de agente socializador (ALVES, 2007; DELGADO, 2006), constituindo-se como a primeira etapa de socialização da criança, enquanto contexto educativo onde se aprende e sente as normas, valores sociais, culturais e emocionais. A conjuntura familiar, como base de aprendizagem, potenciará na criança um processo de desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor e afetivo e de preparação para a autonomia a vários níveis: económico, social, profissional, pessoal e emocional (PAIS, 1993; ALVES, 2007; FLEMING, 1998).

Ora, o que acontece quando a família não reúne as condições necessárias para assegurar um desenvolvimento biopsicossocial equilibrado, privando a criança de um crescimento e desenvolvimento estável e é substituída por uma instituição? Neste caso, é a instituição que passa a ser o agente socializador central, enquanto principal transmissor de valores, normas, competências e regras, substituindo a família e assegurando o desenvolvimento integral do menor (AMADO *et al.*, 2003). Assim, as casas de acolhimento,

¹ VII Congresso de Sociologia, 2012

enquanto entidades responsáveis pela (re)socialização e (re)integração das crianças, devem proporcionar-lhes as condições de socialização inerentes às fases de desenvolvimento, mas também devem assumir o papel complementar que lhes cabe na ação educativa (FERNANDES *et al.*, 1996). Todavia, a separação da sua família implica a perda e a angústia que lhe está inerente e envolve um intenso sentimento de culpa, pelo que a adaptação ao novo lar nem sempre é fácil (AMADO *et al.*, 2003). Em consequência, é muito provável que as crianças ou os jovens institucionalizados apresentem mais dificuldades em integrar-se com os outros indivíduos, gerando sentimentos de baixa autoestima, ansiedade, depressões, somando, a tudo isso, dificuldades diversas, sobretudo de aprendizagem. Facilmente, os jovens institucionalizados são representados por estereótipos sociais promotores de condições estigmatizantes (AMADO *et al.*, 2003). O facto de não viverem com a sua família e estarem num contexto social distinto do habitual aumenta a distância entre estes indivíduos e a comunidade (AMADO *et al.*, 2003), percebendo-se, assim, que tanto as instituições como a sociedade em geral tenham um papel muito importante no desenvolvimento integral destes jovens e consequente inclusão na sociedade.

A Teoria da Vinculação (BOWLBY, 1969) defende que, usando normalmente os exemplos das pessoas que nos estão mais próximas, criamos importantes referenciais humanos de comportamento, que nos passam as noções de bem e mal, correto e incorreto. Apesar de a vinculação estar relacionada com uma necessidade biológica do ser humano, a escolha de figuras referenciais está relacionada com a necessidade de segurança emocional e proteção. Quando nos reportamos à realidade de crianças e jovens acolhidos, os relacionamentos de proximidade e entrega desenvolvidos nas casas de acolhimento desencadeiam processos que podem favorecer o desenvolvimento da competência e do carácter. Para a maioria dos jovens em acolhimento, os Lares representam o ambiente próximo de maior impacto nas suas vidas. Mas a simples ausência de interações com um ou mais adultos, que queiram o bem incondicional destas crianças e adolescentes, pode configurar uma ameaça ao desenvolvimento psicológico sadio (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004). Neste sentido, o acompanhamento duradouro, contínuo e humanizado por parte dos educadores reveste-se de enorme importância no estabelecimento de uma relação de confiança. Porém, a realidade que muitas das vezes prevalece nas instituições de acolhimento é de despersonalização e falta de disponibilidade pessoal por parte dos adultos, em grande parte derivado do quadro insuficiente de recursos humanos, da rotatividade dos funcionários e da ausência de formação especializada para lidar com estas crianças/jovens e as suas problemáticas (MOTA; MATOS, 2010).

É neste contexto que a possibilidade dos jovens constituírem relações estáveis e satisfatórias com os seus professores pode promover o ser aceito, transmitir a sensação de “estar em casa”, reforçando o sentimento de pertença e desenvolvendo um processo resiliente, imprescindível ao seu desenvolvimento

integral e, muitas vezes, recompensador face à ausência da sua família e ao distanciamento dos seus educadores. (MOTA; MATOS, 2010).

2.2 PERCURSO ESCOLAR DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Nos últimos seis anos, o número de jovens acolhidos em Portugal estabilizou em valores entre os oito e os nove mil (CASA, 2016). Mas, se atentarmos no número de crianças e jovens dentro da escolaridade obrigatória, reparamos que, nos mesmos anos, diminuiu de 7271 para 6347, registando, portanto, menos 924 jovens. A justificação estará no maior número de jovens que se encontra na faixa etária mais elevada - entre os 18 e os 20 anos - que já se encontram fora da idade de escolaridade obrigatória. Alguns deles ainda frequentam a escola, outros abandonaram-na (cerca de 5%) e 6,8% ingressaram no Ensino Superior (valor pouco variável nos últimos 3 anos).

Em termos globais, o número de alunos no sistema de ensino em Portugal, dentro da escolaridade obrigatória, aproxima-se do milhão e meio², sendo que os jovens acolhidos representam um universo que não chega a 0,5% desta população. A sua baixa representatividade, em comparação, por exemplo, com o número de crianças identificadas com necessidades educativas especiais, pode concorrer para a reduzida visibilidade desta população vulnerável, não apenas socialmente, como em medidas e apoios. Sendo "raros", por vezes podem ser categorizados como problemáticos e integrados com outros, nos rótulos de "problemas comportamentais", eventualmente "procrastinados" como se estivessem fadados ao insucesso e abandono escolar, o que é, em parte, comprovado nos dados dos relatórios CASA.

Segundo o Relatório CASA (2015), 4,6% dos jovens entre os 12 e 14 anos, idades correspondentes ao final do 2º ciclo e início do 3º, ainda frequentam o 1º ciclo. Entre os 15 e os 17 anos, idades respeitantes ao secundário, 1% ainda se encontra no 1º ciclo e 14% no 2º ciclo. Para a população estudantil geral, a percentagem com a mesma idade, que frequenta o 2º ciclo, é apenas de 4,4% (ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2015). Os dados do Estado da Educação (2015) mostram que 22% das crianças permanecem no 1º ciclo entre os 10 e 11 anos, altura de transitar para o 2º ciclo. Esta percentagem aumenta para 46,6% quando nos cingimos ao universo do acolhimento (CASA, 2015), ou seja, quase metade das crianças.

² Estado da Educação, 2015

Figura 1 – comparativo por idades, dos alunos ainda no 1º Ciclo³

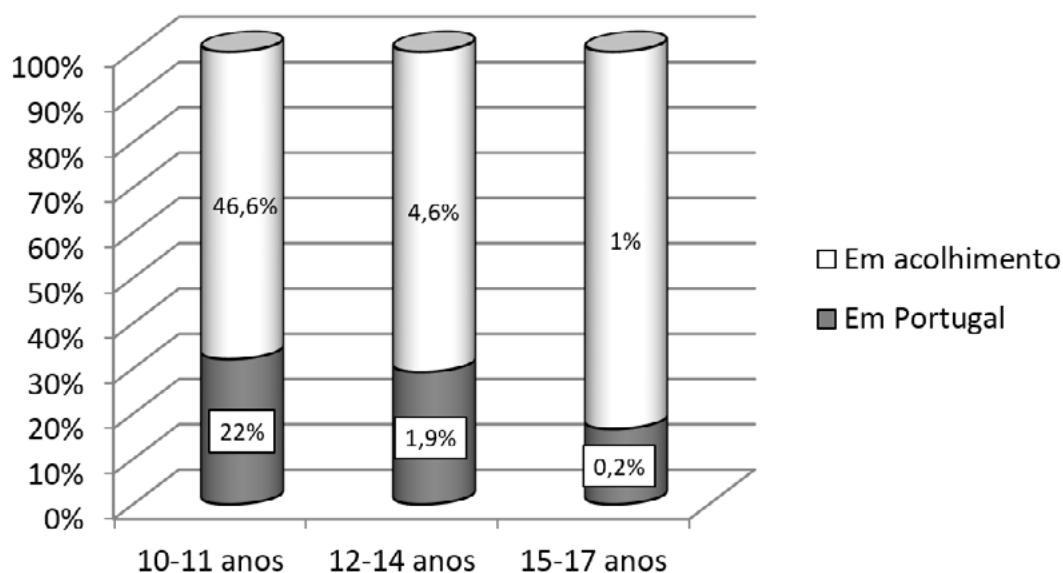
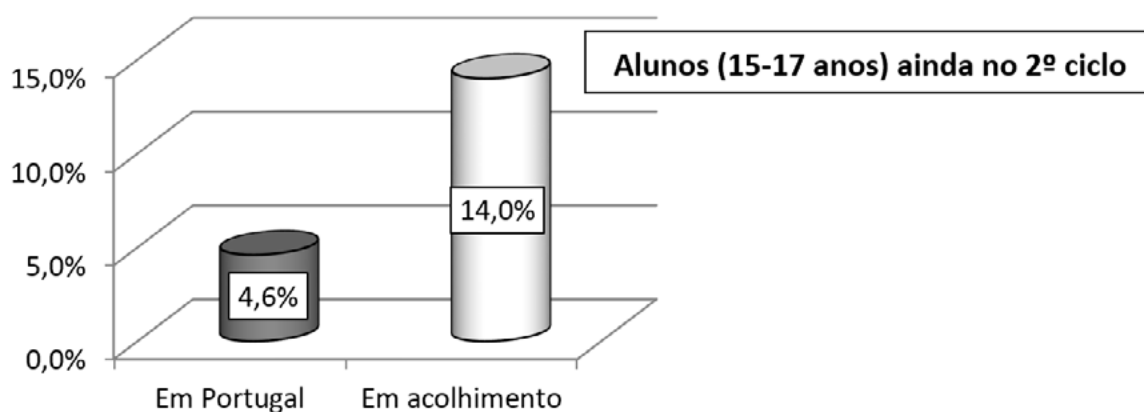


Figura 2 – comparativo (dados nacionais e na população acolhida), alunos ainda no 2º Ciclo



Segundo o Relatório CASA (2015), a maioria dos alunos institucionalizados frequenta cursos profissionalizantes, alguns começando logo no 3º ciclo. Da população entre os 15 e os 17 anos, 74%

³ Estado da Educação, 2016 e Relatório Casa, 2016

frequenta o 3º ciclo ou o secundário e apenas 25% destes está no ensino regular. Entre os jovens acolhidos, existe quem não tenha enquadramento escolar e/ou de quem não se conhece a situação e, em 2015, 123 alunos, ainda dentro da escolaridade obrigatória, abandonaram a escola (CASA, 2015).

De acordo com os dados apresentados, rapidamente se compreende a necessidade de reunir esforços no sentido de desenvolver uma intervenção concertada entre instituições de ensino/educação, instituições de acolhimento e as restantes entidades que acompanham o percurso destes jovens (DELGADO, 2006). A Escola não poderá “limitar-se” a transmitir conhecimentos académicos, nem as instituições de acolhimento a garantir somente a satisfação de necessidades primárias.

2.3 AS ATRIBUIÇÕES DA ESCOLA NAS TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu que, até 2030, pretende “eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade”, constituindo este o 4º dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos pela ONU.

Em Portugal, apesar de serem muitos os aspetos positivos que se podem associar ao sistema de ensino vigente, são alguns os reparos que se podem tecer quando nos debruçamos sobre a realidade das crianças e jovens institucionalizados e da sua relação com a escola.

É na escola que a criança contacta com os seus pares e aprofunda competências e conhecimentos, tais como empatia, capacidade de seguir regras, de resolver problemas, de comunicar com maior eficácia, de relacionar-se com os pares, entre outros, contribuindo para o seu desempenho social futuro (LEMOS; MENESES, 2002). Na perspetiva de Reis *et al.* (*cit. in* SANTOS, 2009, p. 27) a integração da criança na sociedade deve começar pela plena inclusão da mesma na comunidade escolar, de forma a adquirir hábitos de convivência, conhecimentos e capacidades que irão permitir-lhe enfrentar as exigências do meio extraescolar, pois “aprendendo a conviver na escola saberá fazê-lo fora da mesma” (REIS *et al.*, 1998, *cit. in* SANTOS, 2009).

Torna-se, por isto, de particular importância, que a escola adote práticas inclusivas, que promova condições de igualdade para uma sociedade desigual, procurando atender ao coletivo, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno (SANTOS, 2009).

Porém, a entrada na escola, como é do conhecimento comum, nem sempre é fácil, uma vez que implica uma rutura, ainda que temporária, com o seio familiar. Rutura esta que, para as crianças provenientes de meios desfavorecidos ou crianças acolhidas, assume contornos de maior dimensão (CASTRO, 1997).

Na perspectiva deste autor, o sistema educativo vigente, sendo meritocrático e massificador, não está vocacionado para se adaptar às características destes jovens, na medida em que adota o mesmo tratamento para todos os alunos. É, por isto, essencial admitir e compreender que estas crianças são muitas vezes portadoras de diversas vulnerabilidades que irão prejudicá-las na integração e adaptação à escola. Lemos e Meneses (2002) e Castro (1997) referem que défices nas habilidades sociais se refletem, ou podem refletir-se, em dificuldades no desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e dificuldades na aceitação social pelos pares e professores. Estas dificuldades geram problemas mais abrangentes nas áreas de funcionamento educacional, psicossocial e vocacional, estando, muitas vezes, associadas a abandono escolar, delinquência, psicopatologia na idade adulta, depressão e suicídio.

Neste sentido, os jovens acolhidos chegam muitas vezes a desistir. O facto de serem alunos que não foram socializados desde cedo com uma cultura escolar, faz com que apresentem pouca disposição para apostar no seu percurso educativo. Além desta situação, o débil desempenho escolar contribui bastante para que os jovens “hipotequem” os seus sonhos de um futuro profissional, visto que começam a perceber a escola como demasiado exigente. No entender de Castro (1997), as dificuldades de adaptação à instituição, o insucesso escolar e o sentimento de exclusão gerado pela sua difícil integração no meio educativo, levam a um sentimento de rejeição face à escola, tantas vezes refletido em casos de abandono escolar, sem a conclusão da escolaridade obrigatória. O mesmo autor acrescenta que, para estas crianças, a escola é desigual, constituindo-se tantas vezes como a experiência mais real da sua condição de excluídos.

Deste modo, revela-se imprescindível investigar os fatores que desencadeiam as dificuldades escolares apresentadas por estas crianças e jovens e, em que medida, as mesmas podem ser superadas. No entender de Amado (2007), além dos fatores alheios à prática docente (dificuldades sociais, pobreza, dissociação familiar, ruturas e até mudanças sucessivas de escolas), poderão encontrar-se outros que também justifiquem a relação conturbada que normalmente estes jovens desenvolvem com a escola. Desde conteúdos de ensino que não despertam interesse e que pouco se enquadram nas vivências prévias, a métodos de ensino e procedimentos de avaliação pouco adequados ou estimulantes, diversos poderão ser os fatores diretamente implicados na realidade escolar que promovam o distanciamento destes jovens (AMADO, 2007).

A Escola, como organização, está pensada para ser utilizada por crianças em situação dita “normal”, entendida como espaço para crianças integradas na sua família biológica e funcional, cabendo-lhe como principal função a instrução. A sua frequência por crianças que vivem em instituições de acolhimento acarreta-lhe novas exigências. Desde logo, é necessário que, em especial os professores, detenham, para

lã das competências de docente, uma particular sensibilidade em relação a estas crianças, exigente ao nível das emoções e dos afetos (AMADO, 2007). Para Baldez *et al.* (2009), o professor apresenta-se como um agente de educação e tem de ser possuidor de diversas competências sociais, essencialmente porque os aspetos comportamentais do professor se interligam com a motivação e os resultados académicos que os alunos conseguem alcançar. Acrescentam os mencionados autores que, um bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, requer consideração e respeito mútuos, pelo que a escola se deverá empenhar em ser um local de harmonia entre o conhecimento e o afeto.

A relação pedagógica constitui-se como um campo de grandes implicações valorativas, na medida em que o professor, para além de um mediador de saberes, deve ser inevitavelmente um mediador de atitudes e de valores e, por isso mesmo, um responsável pela formação moral e cívica dos seus alunos (AMADO, 2007). O mesmo autor refere que se os professores não souberem adaptar-se às características da sua população estudantil, principalmente a que já vivenciou experiências negativas na sua vida, de igual modo, esta população não se adaptará à escola. Neste sentido, a tendência é para se negligenciar os alunos acolhidos, pois estes, muitas vezes, afastam-se do modelo de aluno médio.

De especial relevância é, também, a articulação entre as duas instituições, a escola e a casa de acolhimento, que fazem parte da vida das crianças e jovens em risco, enquanto entidades que detêm o papel não só de acolher, mas de educar, integrar e acompanhar o crescimento do jovem em risco em todas as suas vertentes. Estas instituições são hoje uma realidade que não pode ser ignorada tendo em conta as suas vertentes social e educativa, assumindo-se esta relação como primordial no mesossistema defendido por Brofenbrennen.

3 PERCEÇÃO DOS PROFESSORES – ANÁLISE DE DADOS DE UM GRUPO FOCAL

Não há educação sem amor, logo... quem educa, ama!

No processo de construção de sentido, constituiu-se um grupo focal - 23 docentes do ensino básico e secundário, lecionando diversas disciplinas, que participou na ação de formação com 25 horas de duração. A última sessão focou-se na perceção dos participantes, tendo o moderador (formador) um papel determinante, ao propiciar um ambiente natural e holístico, conduzindo o grupo de modo a que os participantes considerassem a opinião dos outros para formular a própria.

Posteriormente elaboraram individualmente um relatório de reflexão crítica, cuja análise está também sintetizada. Atendendo a que os relatórios foram entregues algumas semanas após o término

da ação de formação, podemos distinguir três vertentes: Importância da temática na formação de professores; Estratégias a adotar no terreno; Aplicabilidade e impacto na prática docente.

Relativamente à relevância da ação, houve unanimidade nos benefícios para o desempenho da função letiva e para outras formas de educação fora do contexto da sala de aula, sendo que, além da necessidade de estar presente na modalidade de formação contínua, ainda foi referida como lacuna na formação inicial de professores.

«O papel dos professores na promoção e proteção das crianças e jovens é crucial. Os cursos de ensino superior ensinam a transmitir conhecimento, mas não ensinam a, conjuntamente com o conhecimento, transmitir confiança, carinho e dar a atenção que as nossas crianças e jovens tanto precisam. Considero fundamental despertar os nossos professores para as mudanças da prática letiva, nomeadamente sensibilizando-os relativamente aos indicadores a que devem estar atentos e que podem indiciar que a criança/jovem está em risco.»

«Em situações limite, para os alunos que “perderam” a família ou de quem a família “se perdeu”, já dissiparam tanto na sua vida que ser bom ou mau aluno, ter bom ou mau comportamento, é indiferente. É aqui importante o papel do professor para mostrar que todos os alunos têm valor, que conseguem atingir bons resultados, estimulando estes alunos com reforços positivos. Pela partilha de experiências, pelo interesse dos casos relatados, pela mensagem de que o esforço e a dedicação compensam, considero que esta ação deveria ser obrigatória para os professores: tornar-se-iam melhores seres humanos e, conseqüentemente, melhores profissionais e, eventualmente... melhores pais.»

«Ao concluir a formação inicial de docentes, em nenhum momento fui (fomos) preparado para trabalhar com alunos em risco e/ou em acolhimento residencial. Não me parece ser possível passar pelo sistema de ensino português e nunca ter contacto que esta realidade. O professor, ao assumir o papel de educador, torna-se num artesão da sua personalidade. Educar deve ser um ato de amor. É acreditar na vida, é ter esperança no futuro, eterno desassossego e inquietude perante as desigualdades e injustiças existentes.»

É reconhecida a necessidade de um conjunto de saberes de carácter pedagógico capaz de atender à especificidade das crianças em risco, reconhecendo que a ação educativa e docente é, também e sobretudo, um compromisso cívico. É entendido que sendo vários os constrangimentos que dificultam um efetivo sucesso escolar das crianças em risco, sobretudo as dificuldades psicológicas, motivacionais, cognitivas, interpessoais e comportamentais, estas dificuldades são reflexo de uma história de vida marcada pela separação do seu seio familiar e da incapacidade das instituições e entidades escolares

conseguirem minimizar esses efeitos através de respostas e meios para prevenir uma exclusão e, ao mesmo tempo, maximizar a sua integração social, escolar e profissional.

Relativamente às estratégias a adotar no terreno, o foco recai no trabalho colaborativo dentro da escola, mas igualmente com outros agentes, bem como no desempenho do professor, na sua vertente humana e transformadora.

«Na escola podemos ser ainda mais proativos. É necessário mudar estratégias, articular entre docentes (e pessoal não docente), com a saúde, com as instituições, com as forças de segurança, com as famílias, fazermos projetos, trabalhar em rede. Se a escola tem muito absentismo, problemas comportamentais, consumos, as respostas devem ser adequadas aos problemas detetados.»

«A atenção aos detalhes, a preocupação manifestada, a predisposição para ouvir e a ausência de juízos de valor são qualidades que os professores devem cultivar. Se um aluno não faz os trabalhos de casa, limitamo-nos a anotar e informar o Encarregado de Educação, mas raramente tentamos perceber o porquê.»

«Só sabendo a origem do problema é que podemos ajudar a resolvê-lo, incentivando, estimulando reforçando positivamente todas as mudanças positivas por mais pequenas que sejam. Rostos que todos os dias vemos e que uma simples palavra mais meiga, uma conversa de alguns minutos, um chuto na bola com que está a jogar, pode fazer toda a diferença. Os alunos merecem que eu saiba mais, merecem que eu tente percebê-los melhor, que entenda as suas fragilidades, e que, na medida das minhas possibilidades, os ajude no que for possível. Muitas vezes somos nós, professores, os seus pontos de referência, daí a importância de olhar para cada um deles, para além do que os nossos olhos podem ver.»

É entendido que sendo a escola um ponto de referência e, por vezes, um porto de abrigo e de segurança para estas crianças e jovens mais vulneráveis, é indispensável que, no seu interior, se fortifiquem as competências relacionais e organizacionais necessárias para que saibam lidar com o(s) problema(s) que diariamente enfrentam. A atenção à sua vivência escolar e ao seu processo de aprendizagem são questões centrais no presente e no futuro destes alunos, vítimas de conjunturas frente às quais são totalmente impotentes.

No que respeita à aplicabilidade da ação de formação e ao impacto na prática docente, os professores intervenientes não aceitam a corrente do determinismo, entendem, antes, que têm um papel que pode ser fulcral na vida e orientação dos jovens com que lidam todos os dias.

«Tomei consciência de que o nosso trabalho, enquanto agentes de mudança, pode ter repercussões significativas na vida destas crianças e jovens e, sobretudo considero ter

adquirido algumas ferramentas que me permitem posicionar de forma diferenciada perante situações futuras. Passei a perceber melhor alguns comportamentos e passei a estar mais atenta a sinais de eventual desintegração ou desmotivação.»

«Aprendi que a proximidade, estimulada em momentos de pequenos diálogos, de pequenos gestos, permite uma cumplicidade muito útil ao bem-estar na vida escolar. Aprendi que por detrás de cada um destes meninos podem existir histórias de vida extremamente dramáticas que nem sempre eles sabem/conseguem verbalizar, mas que exteriorizam de forma física ou verbal, criando situações aparentemente incorretas e desajustadas. Os “pedidos de socorro” podem surgir de várias formas.»

«A educação predominante mobiliza a atenção quase exclusivamente à transmissão dos conteúdos curriculares. Esta ação de formação já me permitiu aproximar um pouco mais de alguns alunos com os quais parecia estar a perder a empatia. É aqui visível o impacto que a ação já teve e que poderá ainda ter.»

Consideram fundamental melhorar a compreensão e atuação em contextos reais, de modo a ter em conta princípios e estratégias adequadas perante situações concretas, sendo esta ação reconhecida como uma mais-valia, numa perspetiva profissional e até pessoal, levando a uma construção significativa do saber que se preconiza e é efetivamente necessária ao longo da nossa vida profissional.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Podemos amar “diabretes”, se os sentirmos como nossos!

O presente artigo, com base em análise documental e das perceções do grupo focal envolvido na ação de formação que norteou a investigação, teve como objeto a influência que os agentes educativos têm na trajetória escolar e transições de crianças e jovens em risco e/ou em acolhimento residencial.

Permitiu uma análise e conseqüente reflexão sobre qual é realmente a relevância da escola e, em especial, qual é o papel dos cuidadores de crianças/jovens em risco, no contexto escolar. As dificuldades de aprendizagem que estas crianças e jovens revelam e os percursos escolares que tantas vezes terminam de forma precoce devem-se não só à necessidade das instituições de ensino se adaptarem às características destes jovens, como à importância de alertarmos os membros da comunidade escolar, nomeadamente os professores, para a necessidade de acompanharem, de perto, esses jovens.

O facto de a Escola estar estruturada para receber crianças que vivem com as suas famílias que as protegem e encaminham concede à escola um papel mais restrito que quase se circunscreve

à função de instruir. Porém, a sua frequência por crianças que vivem em instituições de acolhimento implica novos desafios e algumas mudanças, desde logo: flexibilidade curricular, métodos de avaliação mais estimulantes e diversificados e, acima de tudo, mais acompanhamento. Todos reconhecemos a importância dos professores não só na transmissão de conhecimentos, mas, essencialmente, na transmissão de valores e na posição de destaque que ocupam no nosso crescimento enquanto pessoas de referência. Se nos remetermos à realidade de crianças e jovens em risco, a posição dos professores, por vezes, assume destaque, por serem os únicos adultos que poderão compensar as instabilidades emocionais presentes no seu crescimento. A atenção, o afeto e o carinho que os docentes depositarem nas relações que estabelecem com as crianças/jovens institucionalizados serão a base para a construção de uma relação de confiança que, possivelmente, lhes transmitirá a motivação de que necessitam para progredirem na escola e melhorarem os seus resultados escolares.

A sensibilização e envolvimento dos diferentes agentes educativos são condições preponderantes para tornar a escola mais humanista e, conseqüentemente, mais inclusiva. Por isso, importa informar, mobilizar e sensibilizar os recursos humanos que atuam nas escolas para aspetos como: promoção dos direitos da criança; identificação de indicadores de risco e perigo – abordagem teórica de maus tratos a crianças; procedimentos a tomar em situações de risco e perigo – regime jurídico aplicável; adversidades e traumas como fatores inibidores de progressão curricular; e adaptação à comunidade escolar. A falta de formação de base do corpo docente, no percurso académico, pode e deve ser colmatada com formação contínua nesta temática.

REFERÊNCIAS

Alves, S. **Filhos da Madrugada: Percursos Adolescentes em Lares de Infância e Juventude**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2007.

Amado, J. Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41-1, 121-142, 2007.

Amado, J.; Limão, I.; Ribeiro, P.; Pacheco, V. **A Escola e os Alunos Institucionalizados**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2003.

Baldez, M. O.; Cardozo, A.; Fonseca, L. B.; Naiff, L. A. M.; Soares, A. B. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Psicologia: Teoria e Prática**, 11 (1), 35-49, 2009.

Bowlby, J. **Attachment and Loss**: Vol. 1. Attachment. 2. ed. New York: Basic Books, 1969.

Castro, José L. S. **Socialização das crianças de rua e lógicas de intervenção das redes de suporte social**. Lisboa: Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais do Centro de Estudos Jurídicos, 1997.

Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2014**. Lisboa, 2014.

Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2015**. Lisboa, 2015.

Delgado, P. **Os Direitos da Criança da participação à responsabilidade** – O Sistema de proteção e educação das crianças e jovens. Porto: Profedições, 2006.

Fernandes, M.; Silva, M. **Lar para crianças e jovens** – Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento. Guiões Técnicos. Lisboa: Direção Geral de Ação Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação, 1996.

Gaspar, J. P.; Santos, E.; Alcoforado, L. Desafios da autonomização – estudo das transições, segundo jovens adultos ex-institucionalizados, **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 27, n.1, 59-81, 2015.

Instituto da Segurança Social, I. P. **CASA 2013-2017** – Relatório de caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens. Lisboa, 2017.

Mendes, S. **O acolhimento institucional prolongado dos jovens em risco** – a

experiência passada da institucionalização e o seu significado atual para os jovens adultos. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

Mota, C. P.; Matos, P. M. Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. **Análise psicológica**, 2 (XXVIII): 245-254, 2010.

Santos, A. S. C. S. **Insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizados**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, 2009.

Yunes, M.; Miranda, A.; Cuello, S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. *In*: Koller, S. H. (Ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenções no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

AN OVERALL PICTURE ABOUT ACADEMIC LITERATURE FOCUSED ON ONLINE LEARNING IN PRISON

UMA PANORÂMICA DA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A APRENDIZAGEM ONLINE EM CONTEXTO PRISIONAL

Recebido em: 8 de setembro de 2020

Aprovado em: 13 de dezembro de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 13 | v. 1 | p. 127-152 | jan./abr. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2392>

Rita Manuela Barros *ritabarros@fpce.up.pt*

PhD em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela (Santiago de Compostela/Espanha). Investigadora de Pós-Doutoramento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal). Investigadora da RECI- Research in Education and Community Intervention – Instituto Piaget (Portugal).

Angélica Monteiro *armonteiro@fpce.up.pt*

PhD em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Porto/Portugal). Investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

Carlinda Leite *carlinda@fpce.up.pt*

PhD em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Porto/Portugal). Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

ABSTRACT

Digital competency – which is indicated by the European Framework of Reference as one of the key competencies for Lifelong Learning – has been increasingly important in the international policy agenda as well as in the studies and academic publications. Taking into account that Adult Education mediated by a virtual environment may be an opportunity for knowledge acquisition and digital inclusion, there are, however, some contexts in which access, usage and participation are particularly obstructed or even precluded. Prisons are one of those contexts. Aiming to map trends in academic literature about Adult Learning supported by digital resources in prisons, we resorted to *Education Source* and ERIC databases to perform a literature review – published between 2010 and 2019 – and using the keywords *prison, education, technology*. The analysis of the 20 identified articles made it possible to know when and where they have emerged, as well as their objectives and the focus of the studies. With worldwide representation – although mainly European – and with particular expression in the last 5 years, the studies are mainly focused on prison education resources, learning results, educational staff and cultural aspects and policies.

Keywords: Lifelong Learning. Adult Education. Prison Education. Online Learning.

RESUMO

A competência digital, indicada pelo Quadro de Referência Europeu como uma das competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, tem vindo a ganhar um crescente interesse quer nas agendas políticas internacionais, quer nos estudos e publicações académicas. Considerando-se que a Educação de Adultos, mediada por um ambiente virtual, pode constituir uma oportunidade de aquisição de conhecimentos e de inclusão digital, há, no entanto, contextos nos quais o acesso, o uso e a participação são particularmente dificultados ou mesmo impossibilitados. As prisões constituem um destes contextos. Com o objetivo de mapear tendências da literatura académica sobre aprendizagem de adultos em ambiente prisional, apoiada por recursos digitais, foi feita uma revisão de literatura publicada entre 2010 e 2019, recorrendo às bases de dados *Education Source* e ERIC e usando como palavras-chave prisão, educação, tecnologia. A análise dos 20 artigos identificados permitiu conhecer a sua dimensão espacial e cronologia, assim como os objetivos e os focos dos estudos. Com representação mundial mas, sobretudo, Europeia, e com maior expressão nos últimos 5 anos, os estudos focam sobretudo os recursos digitais utilizados, os resultados de aprendizagem, as pessoas envolvidas na formação, o *staff* dos estabelecimentos prisionais e aspectos culturais e políticas de atenção a esta problemática.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida. Educação de adultos. Educação em prisões. Aprendizagem online.

1 INTRODUCTION

According to the European Parliament and to the European Council of 18 December 2006 (2006/962/EC), digital skills and learning to learn are key competencies for Lifelong Learning, that is, a basic set of knowledge, skills and attitudes, which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. Furthermore, academic literature has been arguing that adult learning in virtual environments not only promotes skills for the use of technology, but also provides opportunities for learning and developing digital literacy (ARGHODE; BRIEGERAN; MCLEAN, 2017; SEALE; DRAFFAN; WALD, 2010). According to Pillera (2015, p. 354)

[...] ICTs have proved important tools for learning (learning management system, Internet / intranet access, simulation), with interesting prospects for the involvement of young people and individuals from stories of failure in learning (gamification, cooperative learning, promote reading by new devices).

In prison settings, learning conditions supported by digital resources jeopardise the right to access, use and participate in digital environments (WARSCHAUER, 2004). In addition, digital learning environments can be classified regarding the potential of inclusion – depending on the pedagogical situations for their usage and participation, the technical conditions to access, the learners' characteristics, the production of resources designed to be used in a specific context and the level of interaction, action, and reflexion that guides learning processes (MONTEIRO; LEITE, 2016). So, those who are digitally excluded, like the majority of prisoners, will be socially and economically excluded and unable to develop their potential. As mentioned by Steen & Knight (2017, p. 258), "while digital has become the 'new normal' outside, prison services are still struggling to shape and use digital space to fit their needs and enable it for the offenders inside."

In order to remove barriers to inclusive digital learning environments, and facing the urgent need for internet access and learning experiences supported by digital resources, it's very important to have an overview of learning with digital mediation in prison settings. Taking these questions into account, this paper presents a review of peer-reviewed publications of the last decade (2010-2019) and aims to map trends on academic literature about online learning in prison. This literature review was guided by the following research questions:

- When and where has scientific research regarding online learning experiences and learning supported by digital resources in prison environments emerged?

- How has the scientific research been developed and what have been the specific targets of research when the focus is online learning experiences and learning supported by digital resources in prison environments?

The article's structure starts with the background, which justifies the theme's actuality and relevance and presents the international and European projects, as well as the world scenario concerning digital technologies in prisons. After this framework, we present the methodological options and procedures of the exploratory literature review. The results and analysis section present and interpret the findings. It is followed by the final considerations, in which the research questions are answered, limitations are listed, and clues for future research are presented.

2 BACKGROUND

According to the Report Review of European Prison Education Policy and the Council of Europe Recommendation (89)12 on Education in Prison (KING, 2019), politics must invest in technology and secure Internet services or alternative "Intranet" systems in prisons in order to ensure equity in the access to learning activities, and to promote digital skills – understood as one of the transversal competencies / transferable skills (essential skills in jobs and occupations such as communication or critical thinking, that can be transferred to other contexts). In a knowledge society, digital skills allow to communicate effectively in a variety of ICT influenced situations, and offer the opportunity to understand and critically evaluate digital media and media contents. In addition, the access to Information Technology and Internet is crucial in contemporary educational practices. However, access to the internet in prisons remains an issue in many jurisdictions (FARLEY; PIKE; DEMIRAY; TANGLANG, 2016; STEENE; KNIGHT, 2017) and some initiatives focused on digital literacy are restricted, shaped and limited by the criminal justice system (GOSLING; BURKE, 2019). In fact, prisons are generally restrictive about ICT and internet access, considering the obvious safety issues (BROWN; RIOS, 2014; HAWLEY; MURPHY; SOUTO-OTERO, 2013; MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016; SELLERS, 2016). Nevertheless, when one thinks about prisoners Lifelong Learning, educational offer and availability of digital resources and internet access become important factors to the future social reintegration (MERTANEN; BRUNILA, 2018; ROCHA; SILVA, 2016). This happens regardless of the restraints and of the justice and education policies underlying the guidelines of educational services in prisons.

A great number of prisoners have a low education level and lack Lifelong Learning key-competencies (PIKE; ADAMS, 2012). The majority of prisoners doesn't take part in training programs and reveal low

motivation to participate (BROSENS; CROUX; DE DONDER, 2018; LOCKITT, 2011). The dropout rates are also high. Aiming to revert these patterns, some projects are increasing internet and ICT access as tools to promote online learning and the development of digital skills – demonstrating that it is possible to learn online inside a prison.

2.1 PROJECTS RELATED TO ONLINE EDUCATION IN PRISON

In the European context, a set of projects funded by Lifelong Learning European Programs, have been implemented in the last years. Some of the most relevant projects are listed in table 1:

Table 1 – Projects funded by Lifelong Learning European Programs

Project Title	Brief Description
The Virtual European Prison School (VEPS) (https://www.epea.org/portfolio/veps-project/)	Developed in 2007 by the European Prison Education Association, the project aimed to increase inmates' participation in Lifelong Learning, in order to facilitate their future return to society. Looking for benchmark best practices, inform constructive policy, harness innovation in Internet, eLearning and distance learning technologies, and facilitate greater contact and cooperation among prison educators internationally, the project included the interchange of prisons' teaching materials in different areas, including eLearning.
PriMedia ICT & Multimedia Tools for Prison Education (https://www.epea.org/pri-media/)	Developed between 2012 and 2015, the project aimed to foster research, identification and dissemination of good practices about ICT and multimedia tools in correctional education.
PIPELINE - Partnerships in Prison Education: Learning in Networked Environments (https://www.epea.org/wp-content/uploads/CaseStudyNorway.pdf)	The project, launched in 2005, aimed to enable learners and teachers in prison environments to make active use of secure-ICT facilities. The project also aimed to reduce the likelihood of recidivism by bridging the gap between life inside and outside of prison.
REALLIFE: serious gaming and virtual reality to develop 21st century and employability skills (http://reallifeproject.eu/)	Developed between 2015 and 2018, the project aimed to develop an innovative tool – the Reallife game – with a certificate that validates prisoners' informal learning.
FREE THE - school FROM BARRIERS project (https://www.up2europe.eu/european/projects/free-the-school-from-barriers-in-edu-vim-sde-larisas_66192.html)	Developed between 2016 and 2018, the project aimed to promote the use of ICT in shaping modern, 'open' adult detention facilities.
LICOS - Learning Infrastructure for Correctional Services - European Transfer (https://www.irks.at/forschung/social-inclusion/licos/)	Developed between 2008 and 2010, the project aimed the cooperative development of a European e-learning framework for prison education.

<p>ELBEP - Eliminating Language Barriers in European Prisons Through Open and Distance Education Technology (https://www.eden-online.org/eden_project/elbep-eliminating-language-barriers-in-european-prisons-through-open-and-distance-education-technology/)</p>	<p>Developed between 2007 and 2009, the project aimed to clarify a range of supportive possibilities in European prisons to design Open and Distance Learning environments to provide second language education, and to develop and deliver Second Language eLearning Portals via Open and Distance Learning media to European Prison staffs.</p>
<p>EEPP - E-Learning Education for Prisoners and Prisoners Professionals (https://www.up2europe.eu/european/projects/prison-education-basic-skills-blended-learning_116163.html)</p>	<p>Developed between 2009 and 2011, the project aimed to establish and develop a dialogue among organizational and managerial staffs of prisons and teachers from educational organizations engaged in working with prisoners, on issues, dynamics and experiences related to the use of ICT and distance learning for those at risk of social exclusion – particularly prisoners –, and prisoners professionals. The project aims also to create a community of trainers able to talk continuously on these issues and to sponsor new learning opportunities and reintegration into society of people at risk of exclusion.</p>
<p>PEBBLE project - Prison Education: Basic skills Blended LEarning (https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/pebble-prison-education-basic-skills-blended-e-learning)</p>	<p>The project aimed to improve the education provided in the correctional institutions across Europe by increasing the pedagogical use of ICT in learning and by providing more opportunities for the acquisition of basic skills.</p>

Source: Authors

Other key milestones established at national level in different European countries were also relevant. Some of them are mentioned at table 2.

Table 2 – Key milestones established at national level in different European countries

European country	Brief description of the key milestones
UK	<p>The Virtual Campus, in UK, was the first to experience ICT within prisons. It was developed by UK Open University, with the involvement of more than one hundred prisons in England and Wales.</p> <p>The UK's Prisoners' Education Trust (PET) has created an on-line toolkit – which includes academic courses, mentoring programs, seminar series and reading groups – for developing a range of prison–university partnerships (REYNOLDS, 2018). In 2017, PET launched the PUPiL network (prison–university partnerships in learning) to map, promote and support community –corrections partnerships fostering distance learning in prisons.</p>
Finland	Finland was a pioneer in legislation for ICT use and provision in national prisons (North Europe countries have specific legislation on this topic).
Sweden	The Net Centre – a Learning Centre and a computerized platform – is present in all Sweden prisons.
Norway	The IFI project – “Internet for inmates”, in Norway, was set up as a follow-up to the European project PIPELINE, aiming to create a national network to facilitate access to the internet, considering security requirements of the prison settings (all inmates in open prisons could access the internet as a digital tool to learn, even inside their cells).
Belgic	PrisonCloud – digital in-cell provision, was a Belgian project (2016-2020) that provided minicomputers installed in cells and a digital platform.
Swiss	The service provided by BiSt, a competence centre funded by the Swiss Labour Assistance (SAH Zentralschweiz), offered a provider server equipped with useful software and offline versions of websites and web services.
Spain	UNED's e-learning platform results from a partnership between the General Secretary Penitential Institutions and the UNED (National University Distance Education), that made Spain pioneer about university students in southern Europe prisons.
German	The Adult Education Association (DVV), with its online portal www.ich-will-lernen.de [“I want to learn”] provides a supplement and extension for web-based basic education in German prisons, since 2007 (EICHEN, 2014).

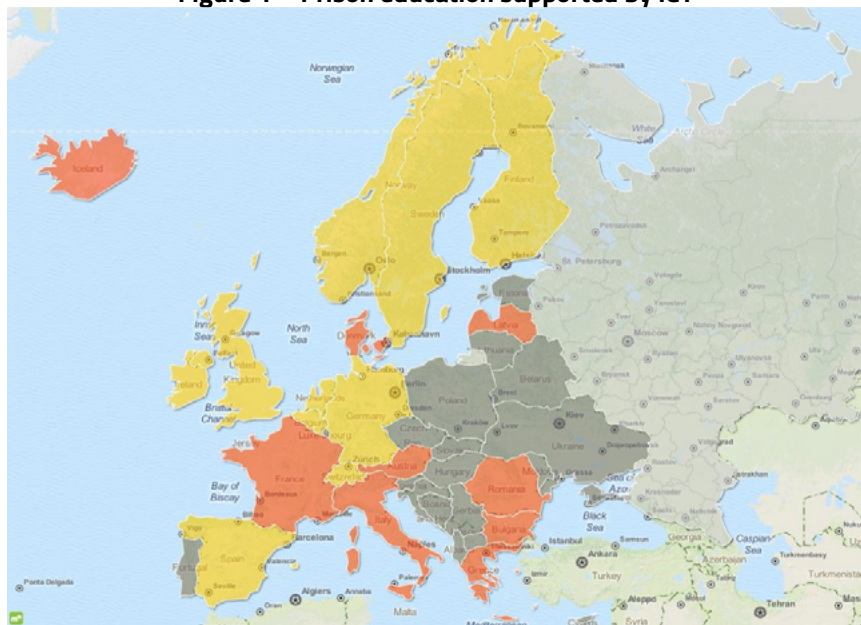
Source: Authors

Taken together, the projects carried out at national level, while involving several European countries, demonstrate that it is possible to develop educational projects based on digital technologies in prisons.

2.2 DIGITAL TECHNOLOGY IN PRISONS' SCENARIO

The scenario in 2015 regarding digital technology in European prisons is presented at figure 1. Countries marked in yellow had a national strategy, countries marked in red had local experiences but no national projects and countries marked in grey had no experiences.

Figure 1 – Prison education supported by ICT



Source: Pillera (2015, p. 348)

The implementation of those projects made it easier for others to develop similar initiatives, due to the recommendations they led to – not only in terms of technical and pedagogical issues, but also in terms of personal impact, including the prisoners’ increased confidence in their own learning capacities. In Portugal, for example, 2013 legislation has been stressing the importance for prisoners to attend training courses with special focus in distance University Education, even though there can only be observed slight progresses yet (MOREIRA; MONTEIRO; MACHADO, 2017a; MOREIRA; MONTEIRO; MACHADO, 2017b). Anyway, a Digital Campus (EDUONLINE@PRIS) conceived to promote training and education in Portuguese prisons is already implemented (MOREIRA; MACHADO; DIAS-TRINDADE, 2018), as well as the EPRIS – an e-learning project developed with female prisoners. This last one is focused on non-formal education and professional training (BARROS; MONTEIRO, 2015).

Other experiences conducted outside Europe validate the encouraging results and the effectiveness of the strategies that allow online learning in prisons while taking precautions concerning safety issues. For example, in Australia, the PLEIADES (Portable Learning Environments for Incarcerated Distance Education Students) was conceived to allow mobile technologies and safe internet access to prisoners (FARLEY; MURPHY; BEDFORD, 2014). In the United States, since 2011, the Prison Education Project (PEP) is the largest prison education program (it includes 7,000 inmates in 14 correctional facilities in California), and since 2014 it has framed courses in prisons in Uganda, England, and Scotland (REESE, 2019). Although

the project's objective is to provide academic and life skills, as well as career development programming in order to educate, empower, and transform the lives of prisoners, learning with digital resources is not mentioned. Nevertheless, other prison programmes supported on online educational training, such as JCESC-EOCC Oil and Gas Certification Training Program, have demonstrated its effectiveness (DILORETO; ASH; JOHNSON; SHOPE; KOKIKO, 2017).

In the opposite position, for example, in Africa, access to digital technologies in prisons is narrow or inexistent. In Nigerian prisons, for example, internet access is totally forbidden, and the access to computers is restricted to prisoners who attend programmes from the National Open University of Nigeria (FARLEY *et al.*, 2016). In Ethiopia, prison services are focused on security and control issues – not on prisoners' rehabilitation – and usually adopt a defensive / resistant position regarding any training in information technology, as pointed by Meseret (2018). Recently, Adebayo and Babalola (2019) have developed a study with female prisoners at Nigeria. They noticed that ICT was absent in the study areas and reported the lack of infrastructures and facilities for these training programmes. In sum, education experiences were unsubstantial and learning with digital tools is out of mind. The situation is even more serious when it is known that, in Nigerian prisons, there are high levels of illiteracy. Also, according to Joseph (2012), about 93.5% of the prisoners can't operate a computer system and about 91% don't know how to use a browser. In addition, about 92% of prisoners attested the nonavailability of a computer system. However, the inmates were interested in ICT and the introduction of a reformatory program in inmates training is needed. In general, African prisons lack basic services, namely those regarding educational programmes. Facilities conditions are a huge problem, overcrowding is clearly visible, and there is no economical support to innovate in the educational area – much less in programmes supported by digital tools.

Alongside the lack of economic conditions, justice policies are extremely punitive and without any rehabilitative logic. It is possible that the punitive policies also justify the lack of literature on the subject of learning supported by digital resources in Asian prisons. Regarding some Asian countries, like China, despite their highly technological development, we failed to find examples of education interventions with digital resources in prison contexts. In other countries, as Uzbekistan, the prison services' punitive rationale restricts prisoners' rights, including the possibility to learn. It is surprising that the "Youth and Adult Education in Prisons: Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe" (CZERWINSKI; KÖNIG; ZAICHENKO, 2014) only mentions the digital component when it comes to Europe.

We are supported by the idea that the fewer the restrictions of the penal system, the greater is the observance of the human rights, the levels of liberalization of legislation and of democratization of

society are also greater, as well is the possibility to learn in prison with digital resources. Thus, framed on the presented world scenario and taking this idea into account, the literature review presented in the next section was developed.

3 METHODS

To carry out the literature review, some steps were followed. The first step of the review narrowed the search to journal papers published in the last decade. Considering their relevance, the search was conducted in the Web of Science Core Collection and the EBSCOhost databases (Education Source and ERIC). The Web of Science Core Collection, which allows us to explore the deep citation connections in the sciences, social sciences, arts and humanities, is the world's original citation index for scientific and scholarly research. It is a guarantee for high-quality scholarly journals published worldwide, in over 250 sciences, social sciences, as well as arts and humanities subjects. In turn, EBSCOhost is an intuitive online research platform used by thousands of institutions and millions of users worldwide. With quality databases and search features, EBSCOhost offers high-quality articles licensed from reputable publishers and recognized by library professionals. Two databases were chosen: Education Source and ERIC. Education Source contains indexes and abstracts for more than 2,850 academic journals and includes full text for more than 1,800 journals, covering all levels of education. Subject matters include Adult Education, Continuing Education and Distance Learning. ERIC, the Education Resource Information Center, sponsored by the Institute of Education Sciences of the U.S. Department of Education, is an online resource for education literature and research. The database provides access to information from journals included in the Current Index of Journals in Education and the Resources in Education Index.

Based on these information sources, we searched for scientific articles with peer review, published in indexed journals over the last decade, combining the keywords identified in the title, abstract or keywords, and ranked as follows:

Prison AND

Education OR Learning AND

Technology OR Digital OR e-learning OR online OR computer

To be considered for inclusion in the review, the study's title, abstract or keywords were required to contain at least one of the keywords of each level.

In a second step, the articles' eligibility for the study followed these inclusion criteria:

- articles in which education and learning were a central goal and DT was a considered factor;

- studies in which the focus was the prison population;
- all types of study design were considered (e.g. literature review/empirical studies, cross-sectional/longitudinal, descriptive, analytic, observational or experimental/quasi-experimental);
- articles published from January 1st, 2010 to December 31st, 2019;
- articles written in English;
- articles published in full text;
- interview articles, editorials or articles published in Conference Proceedings format were not considered.

A total of 66 papers were identified at the end of this step.

After the initial search, different stages were followed to select the studies for analysis, namely: i) removing all duplicates; ii) screening and removing articles based on the title and abstract. When doubts emerged, or when there was insufficient information, the full text was retrieved for further analysis in order to make a proper judgement; iii) screening and removing articles based on full text articles selected on the previous step.

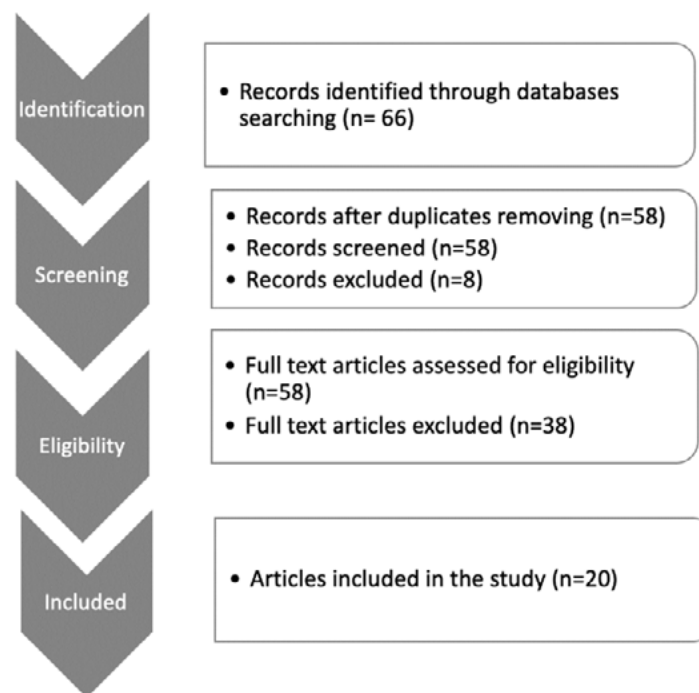
Eight duplicated articles from the two databases were removed and a full review of the remaining 58 articles' abstracts was conducted. The exclusion criteria defined for the study were applied, in order to discard the articles that:

- focused on other areas of activity (for example, clinical and therapeutic areas);
- used the word "prison" for other semantic purposes (for example, "society as a prison" or "the school experienced as a prison");
- although referring the terms "Technology", "Digital", "e-learning", "Online" or "Computer", were used outside of the context and meaning of the research;
- focused on juvenile populations – namely juvenile delinquency – in a prison context, considering that the study is restricted to the adult prison population;
- focused on professionals who work in prisons, or on students who do internships in a prison context, and not the inmates themselves.

After applying the aforementioned criteria, 38 articles were eliminated. The research focused on the remaining 20, which constituted the final corpus of analysis and were submitted to a full reading.

The process of screening and removing articles is shown in the flow of the articles' selection (Figure 2).

Figure 2 – Flow of articles’ selection



Source: Authors

At this stage, all the information concerning references (author, year, article title), study design, objectives, methodological approach, target group/sample, data collection/instruments, data analysis, and results and conclusions, was organized and will be presented in the next section. No instrument was used to assess the studies’ quality.

4 ANALYSIS AND RESULTS

Considering the temporal frame used for the articles’ selection, it must be noticed that the production was higher in 2014 and 2017, with 4 articles in each year. Between 2010 and 2014, 8 articles were found. In the last five years, the production increased, with 12 articles published, as can be seen at chart 1.

Chart 2 – Papers’ distribution per publication year

Year	Number of articles
2010	2
2011	1
2012	1
2013	0
2014	4
2015	3
2016	3
2017	4
2018	0
2019	2

Source: Authors

Studies come from various locations all over the world: 5 from USA, 5 from Australia, 3 from UK, 2 from Norway, 2 from Portugal, and 1 from New Zealand, Spain and Turkey, respectively. Taking a look per continent, we found 9 articles from Europe, 5 from Australia and 5 from North America.

In the 20 selected papers for this study, there are no longitudinal study designs. We found a single literature review and critical analysis. Most of the studies are descriptive: 4 papers either describe a program or intervention or are a Report/Project presentation; 8 papers, besides the descriptive design, also include an interpretative component. One paper is clearly an interpretative study. One paper regards a correlational, explanatory and comparative study and another one is a comparative pre/posttest and explanatory study. Finally, 4 papers present explanatory studies that integrate the construction of theoretical models. This data and the objectives of each study are presented at table 3. Each paper is identified with a code ID that will be used throughout the paper.

Table 3 – Papers’ identification, title, study design and objectives

ID	Authors / publication year	Title of the article	Study design	Objectives
01	Harlow; Jenkins; Steurer (2010)	GED holders in prison read better than those in the household population: Why?	Literature review and critical analysis	To understand why, according to the National Adult Literacy Survey (1992-2003), did prisoners with a GED (Certificate of High School Equivalency) score higher in reading skills than people in the community.

02	Hancock (2010)	Essential, desirable or optional? Making distance e-learning courses available to those without internet access	Descriptive - report on an action research project	To provide alternative approaches suitable for use in prison.
03	Bowe (2011)	Recent Trends in UK Prison Libraries	Descriptive-Interpretative	To explore and explain the significant developments and trends in prison libraries.
04	Pike; Adams (2012)	Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons	Descriptive-Interpretative	To highlight the value of institutions' and individuals' place on the role of further and higher distance education in a prison can affect technology-enhanced learning in that context.
05	Farley, Murphy; Bedford (2014)	Providing simulated online and mobile learning experiences in a prison education setting: Lessons learned from the PLEIADES pilot project	Descriptive-Interpretative	To report the preliminary findings, design criteria and lessons learned with PLEIADES (Portable Learning Environments for Incarcerated Distance Education Students), designed to provide prisoners access to internet-independent secure digital and mobile technologies.
06	Hopkins; Farley (2014)	A Prisoners' Island: Teaching Australian Incarcerated Students in the Digital Age	Descriptive-Interpretative	To explore the obstacles and constraints faced by prisoners in the light of the increasing digitization of materials and methods in higher education.
07	Brown; Rios (2014)	Can a Workplace Credentialing Program Improve Inmate Literacy?	Comparative pre/posttest study and explanatory study; model production.	To determine the impact of a computer-assisted workplace credentialing program on the learning gains (in reading, language, and math) of male inmates in one Florida work-release centre (WRC), considering the effect of race, age, prior incarceration, and total sentence length.
08	Seelig; Rate (2014)	The Role Distance Learning has to Play in Offender Education	Descriptive-Interpretative	To describe benefits and restrictions of digital education within the prison and to discuss a solution to give prisoners further opportunity for rehabilitation.
09	Barreiro-Gen; Novo-Corti (2015)	Collaborative learning in environments with restricted access to the internet: Policies to bridge the digital divide and exclusion in prisons through the development of the skills of inmates	Explanatory study with a model production	To explain prisoners' ICT skills in relation to social skills, general skills and attitude towards collaborative learning. To identify the key issues which should be focused by policy makers to avoid digital divide among prison population.
10	Hopkins (2015)	Ghosts in the machine. Incarcerated students and the Digital University	Descriptive-Interpretative	To discuss the obstacles faced by incarcerated university students for increasing eLearning in higher education.

11	Roth; Asbjørnsen; Manger (2016)	The relationship between prisoners' academic self-efficacy and participation in education, previous convictions, sentence length, and portion of sentence served	Correlational, explanatory and comparative study	To examine Norwegian prisoners' academic self-efficacy, and ascertain the influence that current participation in education, previous convictions, sentence length, and portion of sentence served had on their academic efficacy beliefs.
12	Czerniawski (2016)	A race to the bottom – prison education and the English and Welsh policy context	Descriptive-Interpretative	To examine prison education arguing a disjuncture between the policy rhetoric of entitlement to education in prison at the European level and the playing out of that entitlement in English and Welsh prisons.
13	Crabbe (2016)	Education for Offenders in Prison	Descriptive-Interpretative	To develop the idea that an enquiry and skills-based approach to education, successful in schools and colleges, could be used in prison.
14	Demiray; Uca-Gunes (2016)	Usage of Technology for Prisoner Distance Learners: Anadolu University OEF Case	Descriptive	To report on distance education using technology into Turkish prisons.
15	Farley; Hopkins (2017)	The prison is another country: incarcerated students and (im) mobility in Australian prisons	Descriptive-Interpretative	To explore attempts to address digital disconnection of incarcerated students and identify where such interventions have been frustrated by movement issues within the prison.
16	Moreira; Monteiro; Machado (2017a)	Adult higher Education in a Portuguese Prison	Descriptive	To identify motivations, expectations and perceptions of Portuguese prison agents regarding the conditions of Higher Education (HE) in Distance Learning and e-Learning.
17	DiLoreto; Ash; Johnson; Shope; Kokiko (2017)	A Collaborative model for Innovative Facility-based educational Programming: the JCESC-EOCC Oil and Gas Certification training Program	Descriptive	To explore the effectiveness of an online educational training program.
18	Moreira; Monteiro; Machado (2017b)	Higher Education Distance Learning and e-Learning in Prisons in Portugal	Descriptive	To understand students', applicants to courses and senior rehabilitation technicians' points of view on the reality of HE in distance Learning and e-Learning in a Portuguese prison.
19	Manger; Eikeland; Asbjørnsen (2019)	Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons	Explanatory study	To examine what stops inmates from participating in education and how their perceptions differ depending on gender, age, educational level, learning difficulties, sentence length.
20	Renbarger; Rivera; Sulak (2019)	What predicts literacy, numeracy, and problem solving for incarcerated individuals? A PIAAC examination	Explanatory study with a model production	To investigate relationships between literacy, numeracy, and problem-solving ability with characteristics of individuals within the US prison system.

Source: Authors

From a methodological point of view, the majority of papers (12 papers) used qualitative approaches, 6 were quantitative and 2 opted for mixed approaches.

Sixteen studies mentioned samples' dimension. Sample sizes varied greatly – 3 papers used less than 10 prisoners; 5 papers referred samples between 10 and 100 participants; 2 papers reported 100 to 500 participants; 1 paper indicated a sample between 500 to 1000 participants; and 5 papers included more than 1000 participants.

The most used instruments for data collection are scales, tests, questionnaires or surveys (6 papers), followed by interviews, including focus groups (4 papers). Three papers collected data from data bases or official documents, and 3 resorted to mixed sources, namely (1) multi-method ethnographic approach with depth-interviews, participant observation, informal conversations and policy documents; (2) focus groups, surveys and field notes, and (3) focus groups and direct participant observation.

Regarding data analysis, 7 papers were supported on qualitative analysis (3 of them mentioned content analysis), 6 papers conducted quantitative analysis, 2 papers outlined documental analysis and 1 paper used a mixed analysis (both quantitative and qualitative). In the remaining 4 papers, data analysis is not applicable or not mentioned. This information is presented at table 4.

Table 4 – Papers' methodological aspects

ID	Methodological Approach	Target Group/ Sample	Data Collection/Instruments	Data Analysis
01	Qualitative	1200 prisoners GED holders	NAAL and GED data bases and survey leaders in correctional education regarding incentives for educational participation.	Documental analysis
02	Qualitative	6 offenders from 5 prisons	Formal interviews.	Qualitative analysis
03	Qualitative	Not applicable	Official documents (legislation, UK local authorities and other services).	Documental analysis
04	Mixed – Multi-method ethnographic approach	10 male inmates and 6 persons from staff	Depth-interviews; participant observation; informal conversation; policy documents.	Qualitative analysis (Content analysis)
05	Qualitative	7 prisoners	Notes and observations from project team members; emails between team members and stakeholders; 4 focus groups; surveys with students and education officers.	Qualitative analysis (Thematic analysis to identify key themes, challenges, successes and areas requiring improvement during the next phases of the study)
06	Qualitative	74 male inmates from 5 prisons	Focus groups and direct participant observation.	Qualitative analysis

07	Quantitative	53 male inmates	ABE Tracking Form (TABE-Test of Adult Basic Education).	Dependent paired-sample ttests; dependent and independent t-tests; multiple regression on the model and the distribution of learning gains
08	Qualitative	More than 1000 prisoners	Not mentioned	Not mentioned
09	Quantitative	380 inmates from 5 prisons	Questions about participants characteristics and opinion items, focused on the analysis of job skills, family relationships and self-perspectives.	Structural Equation Model (SEM) to evaluate complex relations between variables.
10	Qualitative	Not applicable	Not applicable	Not applicable
11	Quantitative	2439 prisoners	Academic self-efficacy questionnaire was designed (covering tasks in reading, writing, mathematics, ICT, and self-regulated learning). Demographic variables (gender, age, and level of education).	Bivariate and multivariate analysis, including exploratory factor analysis, Pearson's correlation analysis, multivariate linear regression analysis and independent sample t-tests were performed.
12	Qualitative	Not mentioned	Not mentioned	Not mentioned
13	Qualitative	Not mentioned	Not mentioned	Not mentioned
14	Quantitative	2196 male and female prisoners	Data-base of Anadolu University Distance Education programmes and attending to their higher education	Descriptive statistics (absolute and relative frequencies)
15	Qualitative	117 incarcerated university students	Focus group	Qualitative analysis
16	Qualitative	9 male inmates	Semi-directive interviews	Qualitative analysis (Content analysis)
17	Mixed	79 male inmates	Researcher-created questionnaire including 3 openended questions	Descriptive statistics. Openended questions analysed qualitatively.
18	Qualitative	26 participants (9 male inmates, 11 male High Education applicants and 6 senior rehabilitation technicians)	Interviews	Qualitative analysis (Content analysis)

19	Quantitative	838 inmates	Perceived Barriers to Prison Education Scale (PBPEES)	Confirmatory factor analysis. Mixed-model analysis of variance to examine differences between subgroups of prisoners.
20	Quantitative	1319 participants from 98 prisons	Prison supplement to the Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) created by OECD.	Assesment of the theoretical model. Akaike's Information Criteria (AIC), Bayesian Information Criteria (BIC), and the sample-size adjusted BIC were used. Path analysis was used.

Source: Authors

The results and major conclusions of the papers under analysis refer to different contents, from which the following stand out: Prison Education Resources, Learning Results, Educational Staff and Cultural aspects and Policies. To support that, the papers ID's are mentioned according to the information available at table 3.

Table 5 synthesizes the main results concerning the resources.

Table 5 – Papers Results – Prison Education Resources

Domain	Meaningful Units
Prison Education Resources	ID 1 - The creation of more resources and opportunities for reading is important for everyone, especially for prisoners. ID 3 - It's necessary to access to suitable and relevant ICT in UK prisons. ID4 - Technology-enhanced distance learning is heavily restricted in such prisons. ID 10 - Incarcerated students may not receive the time, space and technology needed for equitable or comparable participation in higher education. ID 15 - Lack of ability to move to the education rooms to access the computers; it is desirable to provide course-loaded notebook computers to participating students in prison, so they can study better in their cells. ID 16 - lack of access to the Internet, in particular to the University platform; they do not have any computer equipment or technology; limited access to Internet (or Intranet).

Source: Authors

The revised papers, in general, mention equipment and technical solutions, virtual environments, digital technologies and educational resources, as well as conditions provided (or not) by prisons to learn online. The authors highlight the importance of the Internet access and digital resources (HARLOW et al., 2010), BOWE, 2011) and also report the lack of space, time, equipment, courses and Internet access (HOPKINS; FARLEY, 2014; BARREIRO-GEN; NOVO-CORTI, 2015; HOPKINS, 2015; DEMIRAY et al., 2016; FARLEY; HOPKINS, 2017; MOREIRA; MONTEIRO; MACHADO, 2017a; MOREIRA; MONTEIRO; MACHADO, 2017b; MANGER; EIKELAND; ASBJØRNSEN, 2019; RENBARGER; RIVERA; SULAK, 2019).

Learning results is another topic that appears repeatedly in several articles, including aspects relating to the inmates learning achievements, the quality of the learning experience, the benefits or difficulties associated with the learning process in digital environments, and improvements in self-transformation arising from learning processes inside prison. Table 6 synthesizes the main results concerning this topic.

Table 6 – Papers Results – Learning Results

Domain	Meaningful Units
Learning Results	ID 5 - Students reported both positive and negative experiences with the devices; 86% of prisoners have been well succeeded in the course. No issues were encountered with the students' use of the technologies during the trial. ID 6 - Increasing digitization through eReaders and intranets has not been entirely successful in facilitating independent self-managing learners. ID7 - All participants experienced significant learning gains by participating in the program. ID 8 - Distance learning remains one of the most powerful transforming forces when there are challenges in the setting in which learning can occur. ID 14 - Distance education provides many opportunities with its learner-focused approach for lifelong learning due to the flexibility it offers for teaching and learning at distance.

Source: Authors

Despite the majority of the revised papers emphasize the benefits of online learning (HANCOCK, 2010; BROWN; RIOS, 2014; SEELIG; RATE, 2014; ROTH et al., 2016; DEMIRAY et al., 2016; FARLEY; HOPKINS, 2017; DILORETO et al., 2017, MOREIRA et al., 2017b; RENBARGER, et al. 2019), some of them also point to less positive results (FARLEY et al., 2014; HOPKINS; FARLEY, 2014), which could be associated to the lack of knowledge on how to learn with digital resources, the limited access to the computer labs and the lack of support from the education officers. In sum, the less favorable learning results were found in two papers' contents underlined in this study: resources and educational staff support.

Educational staff (which includes teachers, monitors or inmate tutors) is a relevant content in the revised papers. Issues regarding teacher support in learning processes, staff training and empowerment, educational staff preparation, availability, assistance, responsiveness, staff's competencies to monitor students' progress, conflict management skills and empathy, are often mentioned as can be observed at table 7.

Table 7 – Papers Results – Educational Staff

Domain	Meaningful Units
Educational Staff	ID 5 - Lack of support from the education officers. ID 8 - New systems in the prison will need to be developed to empower staff to the use of those devices. ID10 - Incarcerated students need responsive, committed and empathetic teachers, willing to support all students. ID 13 - All prison staff needs to be trained for the importance of education in prisons. ID 16 - Lack of support, monitoring; more support from teachers in virtual classroom context are needed. ID 17 - Inmates' referred positive experiences with the instructor.

Source: Authors

The analysis allows to reinforce the importance of educational staff in the revised papers. Particular relevance is given to the necessity of educational staff support in learning activities (HANCOCK, 2010; FARLEY et al, 2014; HOPKINS; FARLEY, 2014; HOPKINS, 2015; MOREIRA et al., 2017a; MOREIRA et al., 2017b), to the staff empowerment and training (SEELIG; RATE, 2014; CRABBE, 2016), and to educational staff value when their work is recognized by inmates (HOPKINS; FARLEY, 2014; BROWN; RIOS, 2014; DILORETO et al., 2017).

Finally, cultural aspects and policies are also a subject of concern in several revised papers. In particular, the social-political and cultural-discursive positions which impact prisoners' digital inclusion/exclusion, including security control/restrictions/constraints. Table 8 present those concerns.

Table 8 – Papers Results – Cultural aspects and Policies

Domain	Meaningful Units
Cultural aspects and Policies	ID 9 - Policies with the objective of bridging the gap of digital divide have to promote all kind of general skills. ID 10 - Discussion highlights the discrepancies between official discourses of access and rehabilitation and the punitive approaches of liberal policy. ID12 – There is a disjuncture between the discourses and legislation surrounding the rights of all prisoners to education in Europe, and what is happening on the ground in English and Welsh prisons. ID 15 - The space and time planning inside the prison is always framed by demands for security, discipline and economic efficiency, sometimes to the detriment of education. ID 16 - Imprisonment must be seen from a rehabilitation point of view, rather than punishment. ID 20 - Limits of technology use for safety reasons are important.

Source: Authors

The results show a trend to value rehabilitation policies over punitive policies (PIKE; ADAMS, 2012; BARREIRO-GEN; NOVO-CORTI, 2015; MOREIRA et al., 2017a), even though the discrepancy between discourses and practices is also pointed out (HOPKINS, 2015; CZERNIAWSKI, 2016). Security issues continue to weigh heavily on political decisions, as well on the implementation of practices that underpin the most avant-garde discourses.

5 FINAL CONSIDERATIONS

Learning experiences and research-action projects developed in prisons of different countries provide ground information that allows an analysis of congruences and discrepancies between discourses and practices. Hence the importance of making an overall picture of educational research about online learning experiences and learning supported by digital resources in prison environments.

Recalling the initial research questions, this study makes it possible to verify that the academic literature focused on online learning in prison is mainly published from studies carried out on the European continent. For example, regarding South America, in a recent publication about principles, public policies and education practices at Brazilian prisons, digital learning supported by technologies are not mentioned (SILVA; PIMENTEL, 2018). European funded programs can be a driver for researchers' interest in this topic. In fact, after 2017, there is a decrease of the number of published papers, which contrasts with the 2014-2017 period. During this period, the number of Prison Education Projects, in the scope of Erasmus +, increased progressively, as well as the amount of projects' funding, according to the formerly Grundtvig Coordinator and Acting Head of Adult Learning Unit of European Commission. These projects' dissemination activities, tools and networks (e.g. EPEA, Europris) and their policy recommendations, seem to have contributed to capture the scientific community's attention.

With the literature review, it was also possible to conclude that the papers present great diversity in terms of design, objectives and methodological approaches and options, despite the predominance of qualitative studies. Quantitative studies with large samples are not easy to carry out in these particular settings. There are already studies (BEHAN, 2014; GRAY; WARD; FOGARTY, 2019) pointing out the prison potential for change and highlighting the transformative effect of learning based on pedagogical practices. This can be seen as an opportunity for policy makers to encourage large and wide-ranging studies, reducing the gap between political discourses and practices in prisons, and supporting the rehabilitation policies. The scientific arguments of positive results from online learning experiences and learning supported by digital resources in prison environments will demand the necessary material and

human resources, namely, digital equipment and secure online solutions, as well as the empowerment and training of educational staff, as shown in this overall picture about academic literature focused on online learning in prison.

Currently, it is not easy to promote prison online learning activities in countries where issues related with basic needs and human rights are still the focus of concern. Even so, we recommend online learning experiences in prisons that belong to different cultural contexts, and research focused on its results. Particularly in Europe, it seems to be of great importance to continue to finance Erasmus + projects, in order to avoid the loss of the interest and enthusiasm previously conquered. Studies carried out in the prison context will continue to demonstrate that it is possible to learn online and safely in prisons. This will contribute to the elaboration of political recommendations that break down institutional barriers, namely those related to the lack of material and human resources.

Finally, in the future, we suggest similar studies of literature review, supported in other databases, and including products other than articles published in scientific journals.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors acknowledge the financial support of the Portuguese Government, through the FCT, IP, and the European Regional Development Fund (ERDF), through COMPETE 2020, within the strategic funding awarded to CIIE [grant no. UIDB/00167/2020; UIDP/00167/2020].

REFERENCES

ADEBAYO, T.T. & BABALOL, A.C. Assessing Learning Experiences of Female Prison Inmates in Three South-Western States of Nigeria. **Voices in Education: Journal of Bermuda College**, n. 5, p. 18-28, 2019.

ARGHODE, V.; BRIEGER, E.W.; MCLEAN, G. N. Adult learning theories: implications for online instruction. **European Journal of Training and Development**, v. 41, n. 7, p. 593-609, 2017.

BARREIRO-GEN, M.; NOVO-CORTI, I. Collaborative learning in environments with restricted access to the internet: Policies to bridge the digital divide and exclusion in prisons through the development of the skills of inmates. **Computers in Human Behavior**, n. 51, p. 1172-1176, 2015.

BARROS, R.; MONTEIRO, A. E-learning for lifelong learning of female inmates: the epris project. **Proceedings of the EDULEARN15**, p. 7056-7063, 2015.

BEHAN, C. Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 1, n. 1, p. 20-31, 2014.

BROWN, M. A.; RIOS, S. J. Can a Workplace Credentialing Program Improve Inmate Literacy? **The Journal of Correctional Education**, v. 65, n. 2, p. 59-83, 2014.

CRABBE, M. J. Education for Offenders in Prison. **Journal of Pedagogic Development**, v. 6, n. 3, p. 3-7, 2016.

CZERNIAWSKI, G. A race to the bottom – prison education and the English and Welsh policy context. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 2, p. 198-212, 2016.

CZERWINSKI, T.; KÖNIG, E.; ZAICHENKO, T. Youth and Adult Education in Prisons: Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe. **Bonn: DVV International**. Available at: <https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/ipe_69_eng_web.pdf>

DEMIRAY, U., UNLU, S., SUGUR, S., CANGOZ, I. & GUNES, E.P. Usage of Technology for Prisoner Distance Learners: Anadolu University OEF Case. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications**, v. 7, n. 2, p. 61-75, 2016.

DILORETO, M.; ASH, G.; JOHNSON, J.; SHOPE, S.; KOKIKO, C. A Collaborative Model For Innovative Facility-Based Educational Programming: The Jcesc-Eocc Oil and Gas Certification Training Program. **The Journal of Correctional Education**, Ashland, v. 68, n. 3, p. 3-18, 2017.

EICHEN, R. www.ich-will-lernen.de – the DVV learning portal in German prisons. In CZERWINSKI, Tania; KÖNIG, Eva; ZAICHENKO, Tatyana (Org.). Youth and Adult Education in Prisons. Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe Edition: International Perspectives in Adult Education. **Bonn: DVV International (International Perspectives in Adult Education – IPE 69)**, 2014. p. 72-80.

FARLEY, H.; HOPKINS, S. The prison is another country: incarcerated students and (im)mobility in Australian prisons. **Critical Studies in Education**, v. 58, n. 2, p. 150-167, 2017.

FARLEY, H.; PIKE, A.; DEMIRAY, U.; TANGLANG, N. Delivering Digital Higher Education into Prisons: The Cases of Four Universities. **GLOKALde**, v. 2, n. 2, p. 147-166, 2016.

FARLEY, H.; MURPHY, A.; BEDFORD, T. Providing simulated online and mobile learning experiences in a prison education setting: Lessons learned from the PLEIADES pilot project. **International Journal of Mobile and Blended Learning**, v. 6, n. 1, p. 17-32, 2014.

GOSLING, H. J.; BURKE, L. People Like Me Don't Belong in Places Like This: Creating and Developing a Community of Learners Beyond the Prison Gates. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 6, n. 1, p. 46-61, 2019.

GRAY, N., WARD, J. & FOGARTY, J. Transformative Learning Through University and Prison Partnerships: Reflections from "Learning Together" Pedagogical Practice. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 6, n. 1, p. 7-24, 2019.

HANCOCK, V. Essential, desirable or optional? Making distance e-learning courses available to those without internet access. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**. Available at: <<https://www.eurodl.org/?p=archives&year=2010&halfyear=2&article=410>>

HARLOW, C.; JENKINS, H.D.; STEURER, S. GED holders in prison read better than those in the household population: Why? **The Journal of Correctional Education**, v. 60, n. 1, p. 68-92, 2010.

HAWLEY, J.; MURPHY, I.; SOUTO-OTERO, M. **Prison education and training in Europe: Current state-of-play and challenges**. Available at: <http://www.antonioacasella.eu/nume/Hawley_UE_education_may13.pdf>

HOPKINS, S. Ghosts in the machine. Incarcerated students and the Digital University. **Australian Universities' Review**, v. 57, n. 2, p. 46-53, 2015.

HOPKINS, S.; FARLEY, H. A Prisoners' Island: Teaching Australian Incarcerated Students in the Digital Age. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 1, n. 1, p. 42-51, 2014.

JOSEPH, T. D. Literacy, Information and Communication Technology as Tools for Empowerment of Inmates. **European Journal of Educational Research**, v. 1, n. 2, p. 117-126, 2012.

KING, J. **Review of European Prison Education Policy and Council of Europe Recommendation (89) 12 on Education in Prison**. Scotland, United Kingdom: EuroPris, 2019. Available at: <<https://www.europris.org/file/report-review-of-european-prison-education-policy-and-council-of-europe-recommendation-89-12-on-education-in-prison/>>

- LOCKITT, W. **Technology in prisons**. United Kingdom: Winston Churchill Memorial Trust, 2011. Available at: <http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797_1.pdf>
- MANGER, T., EIKELAND, O.J. & ASBJØRNSSEN, A. Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. **International Review of Education**, n. 65, p. 711–733, 2019.
- MERTANEN, K.; BRUNILA, K. Prison Break. Education of young adults in closed prisons—building a bridge from prison to civil society? **Education Inquiry**, v. 9, n. 2, 155-171, 2018.
- MESERET, F. **Discrepancy between Rhetoric and Practice: A Qualitative Study Assessing Barriers Associated with Prisoner Rehabilitation at Hawassa Correctional Facility, Southern Ethiopia**. SAGE Open, p. 1-12, 2018.
- MONTEIRO, A.; MOREIRA, J.A.; LEITE, C. O Elearning em Estabelecimentos Prisionais: Possibilidades e Limites para a Inclusão Digital e Justiça Social [eLearning in prisons: Possibilities and limits for digital inclusion and social justice]. **Diálogo Educacional**, n. 47, p. 77-102, 2016.
- MOREIRA, J.A.; MACHADO, A.; DIAS-TRINDADE, S. Educação a Distância no Ensino Superior em Contexto de Reclusão enquanto Política de Formação Humana em Portugal. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 118, p. 1-18, 2018.
- MOREIRA, J.A.; MONTEIRO, M.; MACHADO, A. Adult Higher Education in a Portuguese Prison. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 8, n. 1, p. 37-53, 2017a.
- MOREIRA, J.A.; MONTEIRO, M.; MACHADO, A. Higher Education Distance Learning and e-Learning in Prisons in Portugal. **Comunicar, Media Education Research Journal**, v. 25, n. 51, p. 39-49, 2017b.
- MONTEIRO, A.; LEITE, C. Inclusive digital online environments as a device for pedagogic differentiation: A taxonomy proposal. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 12, n. 4, p. 25-37, 2016.
- PIKE, A.; ADAMS, A. Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons. **Research in Learning Technology**, n. 20, p. 363-376, 2012.
- PILLERA, G. E-literacy and access to Internet as inmate's right: European ICT frameworks in correctional education. **Proceedings of the ICERI2015**, p. 344-353, 2015.

REESE, R. The Prison Education Project. **International Review of Education**, n. 65, p. 687–709, 2019.

RENBARGER, R.; RIVERA, G.; SULAK, T. What predicts literacy, numeracy, and problem solving for incarcerated individuals? A PIAAC examination. **Journal of Offender Rehabilitation**, v. 58, n. 3, p. 199-219, 2019.

REYNOLDS, R. **Prison-University Partnerships: A Toolkit**. Available at: <<https://www.prisonerseducation.org.uk/wp-content/uploads/2019/04/Prison-University-Partnerships-A-Toolkit.pdf>>

ROCHA, D.; SILVA, L. Competências e-infocomunicacionais em contexto prisional: proposta de um modelo de formação. **Ciência da Informação**, v. 5, n. 2, p. 41-51, 2016.

ROTH, B. B.; ASBJØRNSEN, A.; MANGER, T. The Relationship Between Prisoners' Academic Self-efficacy and Participation in Education, Previous Convictions, Sentence Length, and Portion of Sentence Served. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 3, n. 2, p. 106-121, 2016.

SEALE, J.; DRAFFAN, E.A.; WALD, M. Digital agility and digital decision making: conceptualizing digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 4, p. 445-461, 2010.

SEELIG, C.; RATE, L. The Role Distance Learning has to Play in Offender Education. **Journal of Learning for Development**, v.1, n. 1. Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106110.pdf>>

SELLERS, M.P. Online learning and recidivism rates. **International Journal of Leadership in Education**, v. 19, n. 5, p. 632-636, 2016.\

SILVA, M.C. & PIMENTEL, E. (2018). **Educação em Prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas**. Curitiba: Editora CRV. 224 p.

STEENE, S. V.; KNIGHT, V. Digital transformation for prisons: Developing a needs-based strategy. **Probation Journal**, n. 64, p. 256-268, 2017.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion**. Rethinking the digital divide. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. 274 p.

GÉNERO Y TEXTOS ESCOLARES: REPRESENTACIONES DE LAS MUJERES CHILENAS DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

GENDER AND SCHOOL TEXTS: REPRESENTATIONS OF
CHILEAN WOMEN OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Recebido em: 16 de setembro de 2020

Aprovado em: 22 de novembro de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 13 | v. 1 | p. 153-176 | jan./abr. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2395>

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda humalvarezsep@gmail.com

Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (Barcelona/Espanha).

Profesor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile).

RESUMEN

En el contexto educativo actual, resulta fundamental criticar el discurso androcéntrico presente en la historia escolar para visibilizar el rol de las mujeres en el pasado y contribuir a la formación de ciudadanos reflexivos, respetuosos e inclusivos. Con el fin de aportar en esta tarea, se analiza el tratamiento que los manuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del MINEDUC (Ministerio de Educación, Chile) asigna a las mujeres chilenas de la primera mitad del siglo XX. Para desarrollar este objetivo, se realiza una investigación cualitativa exploratoria que examina dos textos escolares de la editorial Santillana a través de la perspectiva de la literacidad crítica. Los resultados muestran que las mujeres suelen aparecer de forma generalizada, marginal y condicionada por el modelo liberal de ciudadanía. Se concluye que las evidencias analizadas se conciben exclusivamente desde el paradigma androcéntrico, pues dan cuenta de la ausencia de una reflexión crítica que plantee la necesidad de repensar la historia desde una perspectiva de género y de la persistencia de un discurso ideológico que invisibiliza, en forma frecuente, la participación femenina durante el periodo 1900-1950.

Palabras clave: Historia chilena. Educación. Género. Texto escolar. Literacidad crítica.

RESUMO

No contexto educacional atual, é essencial criticar o discurso androcêntrico presente na história da escola para tornar visível o papel da mulher no passado e contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, respeitosos e inclusivos. A fim de contribuir para esta tarefa, analisamos o tratamento que os livros de História, Geografia e Ciências Sociais do MINEDUC (Ministério da Educação do Chile) atribuem às mulheres chilenas da primeira metade do século XX. Para desenvolver este objetivo, é realizada uma pesquisa qualitativa exploratória que examina dois textos escolares da editora Santillana através da perspectiva da alfabetização crítica. Os resultados mostram que as mulheres tendem a parecer generalizadas, marginalizadas e condicionadas pelo modelo liberal de cidadania. Conclui-se que as evidências analisadas são concebidas exclusivamente a partir do paradigma androcêntrico, pois mostram a ausência de uma reflexão crítica que levanta a necessidade de repensar a história a partir de uma perspectiva de gênero e a persistência de um discurso ideológico que muitas vezes torna invisível a participação feminina durante o período 1900-1950.

Palavras-chave: História do Chile. Educação. Gênero. Texto escolar. Alfabetização crítica.

ABSTRACT

In the current educational context, it is fundamental to criticize the androcentric discourse present in school history in order to make visible the role of women in the past and to contribute to the formation of reflective, respectful and inclusive citizens. In order to contribute to this task, we analyze the treatment that the History, Geography and Social Sciences manuals of the MINEDUC (Ministry of Education, Chile) assign to Chilean women of the first half of the 20th century. To develop this objective, an exploratory qualitative research is carried out that examines two school texts from the Santillana publishing house through the perspective of critical literacy. The results show that women tend to appear generalized, marginal and conditioned by the liberal model of citizenship. It is concluded that the analyzed evidence is conceived exclusively from the androcentric paradigm, since it shows the absence of a critical reflection that raises the need to rethink history from a gender perspective and the persistence of an ideological discourse that often makes invisible the female participation during the period 1900-1950.

Keywords: Chilean history. Education. Gender. School text. Critical literacy.

1 INTRODUCCIÓN

Los recientes eventos de lucha femenina ocurridos en Chile, como las protestas estudiantiles de 2011 y el movimiento de mujeres del periodo 2019-2020, han contribuido a reforzar la necesidad de resignificar el rol de la mujer en la historia; sin embargo, su presencia en el curriculum continúa siendo exigua y poco relevante. Una de las principales evidencias de esta situación se encuentra en el discurso pedagógico contenido en los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entregados por el MINEDUC (Ministerio de Educación, Chile), ya que siguen construyéndose desde la perspectiva androcéntrica (FERNÁNDEZ, 2010; MINTE; GONZÁLEZ, 2015; FERNÁNDEZ; MONTANARES; CARRILLO, 2018).

Por su uso extendido en los colegios públicos y particulares subvencionados del país, los textos escolares de historia cumplen una función primordial desde la perspectiva oficial, pues se han convertido en los principales transmisores de verdades históricas universales, que, por una parte, buscan consolidar la identidad nacional (TURRA; MINTE; LAGOS, 2019); y, por otra, convencer a los estudiantes de que la historia chilena está protagonizada exclusivamente por «notables» políticos, militares e intelectuales masculinos (FERNÁNDEZ, 2017).

Un ejemplo de lo anterior se constata en las unidades temáticas dedicadas al periodo 1900-1950 de la historia nacional, el cual ha sido tratado por los libros de texto desde la óptica del androcentrismo para marginar el rol femenino en el estudio de dicha época (FERNÁNDEZ, 2010; MINTE; GONZÁLEZ, 2015; FERNÁNDEZ, 2017). Por tal motivo, no es extraño que los manuales escolares destaquen a figuras como Arturo Alessandri Palma, Carlos Ibáñez del Campo y Pedro Aguirre Cerda e ignore a importantes mujeres como la tenista Anita Lizana, la profesora Amanda Labarca y la aviadora Margot Duhalde, y sus respectivos aportes en el desarrollo del país.

Por todo lo antes expuesto, resulta indispensable que el profesorado cuestione constantemente el texto escolar para detectar los sesgos androcéntricos presentes en el discurso, ya que solo así podrá fomentar el pensamiento histórico de sus alumnos y evitar que estos lleguen a concebir la historia como una asignatura aburrida, poco útil y que tan solo exige buena memoria (ÁLVAREZ, 2020). Esto siempre conlleva un proceso de decodificación, que puede permitir reelaborar las narrativas tradicionales y proponer lecturas críticas e innovadoras que ayuden a incluir la perspectiva de género en el estudio de los procesos históricos.

Con el fin de cuestionar la marginación de las mujeres que contribuyeron al auge de Chile en la primera mitad del siglo XX, se analizan las representaciones de género presentes en los textos escolares que abordan el periodo mencionado. Para desarrollar este objetivo, se llevó a cabo un análisis basado en

la literacidad crítica de dos libros de texto de la editorial Santillana utilizados por las escuelas públicas y subvencionadas chilenas en el año 2020.

2 REINVIDICACIÓN DE LAS MUJERES COMO SUJETOS HISTÓRICOS

El predominio de la historia positivista durante los siglos XIX y XX ha buscado legitimar el protagonismo de los hombres en la construcción simbólica de las naciones y en el desarrollo de la ciencia y la tecnología como motores de progreso y bienestar. Este rasgo de la disciplina histórica occidental se ha plasmado tradicionalmente en el androcentrismo, cuya visión de mundo fue impuesta en la sociedad, a través de la filosofía, la religión, las leyes y la educación, para interpretar la realidad desde la perspectiva masculina y situar el rol de la mujer bajo la supremacía del hombre (RAUSELL, 2020; NUÑO, 2020; DÍAZ; PUIG, 2020).

Sin embargo, como señala Guardia (2015), esta historia androcéntrica ha cambiado gradualmente desde la década de los sesenta con el surgimiento de los movimientos femeninos y los estudios de género, que propusieron a la mujer como un sujeto histórico activo y legítimo dentro de los procesos históricos. Este hecho se vio favorecido por el auge de la historia social impulsada por la formación de la Escuela Francesa de los Annales en 1929 y por el posterior desarrollo de la nueva historia, ya que ambos paradigmas critican el estrecho positivismo político y buscan potenciar el conocimiento de la experiencia histórica de los grupos subalternos como las mujeres (GUERRERO, 2020; LUX; PÉREZ, 2020).

En una primera instancia, la historia de las mujeres se limitó a tratar su rol como víctimas de la sociedad patriarcal o como constantes luchadoras por derechos políticos y sociales. En un segundo momento, los estudios de género se han centrado en superar esta interpretación sesgada y reduccionista, pues ya no se restringen a estudiar los procesos de resistencia femenina, o la opresión masculina sobre las mujeres, sino que profundizan en las complejas relaciones y cambios que vivieron en el pasado (SCOTT, 1990; NICHOLSON, 1992; GUARDIA, 2015).

De tal manera, siguiendo a Scott (2008), la historia de las mujeres, en la actualidad, no se remite solamente a destacar las grandes hazañas realizadas por figuras femeninas notables, sino que prioriza el reconocimiento y el análisis de la participación de la mujer a lo largo de la historia, con el fin de lograr su empoderamiento ante las desigualdades de género. Así, siguiendo a Butler (2006), su nuevo propósito es deconstruir los conceptos para elaborar nuevas categorías de análisis, que permitan crear marcos de inclusión donde se consagre el respeto a la diversidad, se reconozca la vida humana y, en especial, se cuestione la discriminación de género. Esta nueva mirada dentro de la historia, como plantea Rausell

(2020), se ha traducido en la incorporación de nuevas temáticas de investigación como las relaciones familiares, el estudio de las masculinidades y el abordaje de la dialéctica entre los ámbitos masculino y femenino como elemento clave en la construcción de las identidades.

Marolla (2019) señala que los avances observados en los estudios de género no se han reflejado en la historia escolar chilena, ya que el currículum nacional, tradicionalmente difundido en la educación y los medios masivos, ha marginado a las mujeres de los procesos históricos y las ha mantenido restringidas al ámbito doméstico, o a la esfera de la historia patria, donde el predominio del hombre se considera racional y civilizado.

3 UNA MIRADA AL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO

El currículum nacional, como política educacional estatal, es un reflejo de la sociedad dominante y precisa como esta desea interpretar su historia; por esta razón, se erige como un espacio de control en el sistema educativo que busca formar al estudiantado de acuerdo a los principios que rigen la conciencia nacional (GAZMURI, 2017; PAGÉS; VILLALÓN; ZAMORANO, 2017; MARÍN, 2020). En este contexto, como señala Marín (2020), el currículum selecciona aquellos contenidos que deben ser enseñados en el aula y omite los aspectos o sujetos históricos que no aportan al imaginario que se desea implantar en las instituciones educativas del país. Al respecto, cabe notar que la descripción de las hazañas políticas y militares de los hombres en la historia occidental y chilena constituye el eje central del currículum, mientras que la presencia de las mujeres como agentes sociales es prácticamente inexistente en este organizador discursivo (MINTE; GONZÁLEZ, 2015; FERNÁNDEZ, 2017).

El currículum chileno está formado por tres pilares fundamentales; a saber, estos son: los Planes de Estudios, los Programas de Estudio y las Bases Curriculares. Para efectos de esta investigación, se explicará brevemente solo los dos últimos. Los Programas de Estudio están destinados a cada asignatura y tienen como propósito entregar la organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje y algunas orientaciones didácticas, evaluativas y curriculares para facilitar el quehacer docente en el aula. En su introducción, los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales mencionan que esta asignatura está conformada por disciplinas que estudian al ser humano como individuo y como miembro de la sociedad desde diversas perspectivas, entre las que se incluyen, además de la Historia y la Geografía, la Economía, la Demografía, la Sociología y la Ciencia Política (PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, 2018). Respecto a esto último, el documento señala que:

El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al alumno desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado (PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, 2018, p. 30).

Por su parte, las Bases Curriculares establecen los Objetivos de Aprendizaje que definen los desempeños mínimos que se espera que los y las estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Este documento curricular señala que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está compuesta por:

Disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite a la o el estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad (BASES CURRICULARES DE 7° BÁSICO A 2° MEDIO, 2016, p. 176).

Las Bases Curriculares también indican que la asignatura busca contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Al mismo tiempo, además señala que esperan entregar conocimientos, habilidades y actitudes a los alumnos y alumnas que les permita ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos(as) y respetuosos(as) de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos (BASES CURRICULARES DE 7° BÁSICO A 2° MEDIO, 2016).

De ambos documentos, se desprende una gran preocupación por formar ciudadanos activos, reflexivos y respetuosos; sin embargo, el tratamiento exiguo de la otredad -especialmente de las mujeres- en el curriculum imposibilita, en gran medida, el logro de dicho cometido en la realidad porque obstruye la formación de una ciudadanía responsable e inclusiva, que permita reconocer los derechos humanos de todas las personas y combatir la discriminación de género, la xenofobia y el racismo. Por tal razón, esta contradicción presente en el curriculum escolar reviste un grave problema para reivindicar a las mujeres como sujetos históricos y promover la incorporación de la diversidad de género en la enseñanza de la disciplina.

4 TEXTOS ESCOLARES Y REPRESENTACIONES DE GÉNERO

Desde un punto de vista metodológico, el texto escolar se presenta como el principal medio de transmisión del currículum con el que los docentes deben planificar sus clases y métodos de enseñanza (ABRIL; CUENCA, 2016). También se ha considerado un dispositivo ideológico que moldea la cultura de una sociedad, ya que transmite valores, creencias y estereotipos (LEWKOWICZ; RODRÍGUEZ, 2015; MARÍN, 2020). En este sentido, la elaboración de los textos escolares no es neutral, puesto que se fundamenta en un currículum hegemónico y en una pedagogía instrumental, que tienen como fin la reproducción de la ideología dominante hacia las nuevas generaciones. La escuela es la principal institución donde se forja este proceso, pues aquí se construyen y reproducen la mayor parte de las representaciones sociales que configuran las identidades individuales y colectivas imperantes en los estudiantes y en las sociedades. Para Villalón y Pagès (2014), la enseñanza de la historia, en particular, tiene un papel indispensable en dicho cometido, pues ofrece a los operadores políticos la posibilidad de intervenir en la formación de los futuros ciudadanos.

Para cumplir este propósito, el MINEDUC utiliza, fundamentalmente, los textos escolares de historia, que son entregados a los colegios públicos y subvencionados, porque tienen una importante influencia en la creación del consenso cultural que rige la sociedad chilena, lo que, según Montanares y Heeren (2020), posibilita la identificación de los valores dominantes que dan cuenta de la interpretación hegemónica de la historia del país y permite evidenciar que estos manuales funcionan como verdaderos dispositivos de perpetuación del rol de género tradicional, que concibe lo femenino como asistencial, secundario e incapaz de autonomía propia (CASTRO; MANZO; PINTO, 2016). Esto último, siguiendo a Marolla (2019), deja en evidencia que los libros de texto se han construido desde la lógica del androcentrismo, que se apoya, sobre todo, en el protagonismo de los hombres y en el relegamiento de las mujeres al ámbito privado, que busca excluir su participación en la vida pública y en la construcción de la historia.

Por su carácter instrumental y su acentuado discurso androcéntrico, la actuación femenina en la historia chilena ha estado prácticamente ausente en los textos escolares, pues, esencialmente, se centran en abordar el legado realizado por diversas figuras masculinas en la sociedad. Así, para Fernández (2010), los protagonistas de los libros de texto oficiales son aquellos hombres ligados al poder, la administración, la política y la esfera pública, lo cual provoca que la enseñanza de la disciplina genere estereotipos y prejuicios en torno a las mujeres y a su participación en la historia.

Respecto a esto último, cabe destacar que el uso excesivo del texto escolar por parte del docente puede contribuir, debido a la naturaleza androcéntrica de dicho insumo, a garantizar la posición dominante

de los hombres y a potenciar la discriminación de género. En el caso chileno, por ejemplo, la utilización de los manuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales distribuidos por el MINEDUC se asocia con fuerza a varios de los objetivos de trabajo en clase, con porcentajes iguales o superiores al 80%; asimismo, es importante notar que en esta asignatura se alcanzan los mayores porcentajes de uso del texto entre los maestros (OLIVERA, 2016).

Debido al predominio de esta práctica, existe una alta posibilidad de que el texto no sea lo suficientemente cuestionado por el profesorado, con el consecuente riesgo de promover un aprendizaje poco significativo y descontextualizado en los estudiantes; por tal motivo, resulta relevante que el docente cuestione e interroge el texto escolar para generar un cambio tanto a nivel del discurso, como de lo que se entiende por enseñanza de la historia. Por esta razón, como señalan Morant (2017) y Bolufer (2018), es imperativo construir una enseñanza que fomente la diversidad de género, lo cual exige reinterpretar la historia y potenciar un espacio de reflexión donde se visibilice el rol histórico de las mujeres.

5 METODOLOGÍA

Esta investigación, basada en una metodología cualitativa exploratoria y en un diseño no experimental transeccional, tiene como objetivo obtener una primera aproximación al tratamiento que los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales asigna a las mujeres chilenas de la primera mitad del siglo XX. A su vez, el paradigma empleado es el hermenéutico (BISQUERRA, 2016), porque busca comprender e interpretar la realidad y los significados de las evidencias que forman parte de este estudio.

La muestra utilizada es intencionada y está conformada por dos libros de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la editorial Santillana, cuyos insumos curriculares fueron entregados por el MINEDUC durante el año 2020 a las escuelas municipales y subvencionadas del país. Dichos manuales corresponden a Sexto Básico y Segundo Medio, ya que, según la organización curricular vigente, en estos cursos se estudia el periodo 1900-1950 de la historia chilena.

Para analizar los manuales previstos, se recurre a la perspectiva de la literacidad crítica porque permite cuestionar el discurso, con el fin de interpretar temas controvertidos y de demostrar la exclusión o protagonismo de ideas, personas o grupos sociales, superando, de esta forma, la simple descripción textual y visual que suelen proyectar los textos y las imágenes (CASSANY; CASTELLÁ, 2010; SMITH; HULL, 2013; BISHOP, 2014; LONDOÑO, 2015; TOSAR; SANTISTEBAN, 2016; TOSAR, 2018). Así, siguiendo a Ortega y Pagès (2017), la literacidad crítica no busca únicamente fomentar el desarrollo de habilidades

superiores de comprensión e interpretación, sino que también pretende evidenciar las desigualdades, las relaciones de poder y la declaración explícita de ideas y valores que dan forma al discurso.

Las vinculaciones de la literacidad con el tratamiento asignado a las mujeres por los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se relacionan, de forma directa, con la formación del pensamiento histórico, con el cuestionamiento de las fuentes de información y con las intenciones, voces y silencios presentes en el relato. Por tal motivo, la literacidad crítica es una técnica pertinente para evaluar las desigualdades de género y criticar los sesgos androcéntricos de los manuales que abordan la historia chilena de la primera mitad del siglo XX. Para cumplir esta tarea, el análisis de los textos e imágenes de los libros consignados se realiza de acuerdo a la categoría y subcategorías definidas en el cuadro 1.

Cuadro 1 - Matriz de análisis

Categoría	Subcategoría	Conceptualización
Representación de las mujeres	Subcategoría 1: Representación generalizada y anónima	Se presentan de forma colectiva y anónima para suprimir las identidades y los liderazgos de mujeres que desempeñaron un rol activo, autónomo y decisivo en los procesos históricos.
	Subcategoría 2: Exclusión parcial	Están en un segundo plano, pues, aunque las mujeres aparezcan mencionadas en el discurso, no se clarifica su importancia o participación dentro de los hechos.
	Subcategoría 3: Representación «neutral»	Pretende la «neutralidad» en el discurso para evitar la entrega de información interpretativa y significativa, que permita al lector formarse un juicio crítico y fundamentado sobre la participación femenina en la historia.
	Subcategoría 4: Representación condicionada por el enfoque liberal de ciudadanía	Busca restringir el marco de acción de los actores sociales al concepto de ciudadanía instaurado por el enfoque liberal. Bajo este paradigma, la ciudadanía se limita a una relación política que existe entre el ciudadano “legítimo” y el Estado en un contexto histórico dado, o bien a la creciente conquista de derechos políticos y civiles por parte de los sectores subalternos de la sociedad (mujeres, ciegos, analfabetos, entre otros).

Fuente: Elaboración propia (2020)

La construcción de la matriz se fundamenta en el análisis del discurso orientado textualmente y en el modelo liberal de ciudadanía, ya que permitieron seleccionar, adaptar y definir de forma flexible la categoría y subcategorías especificadas en el cuadro 1. El análisis del discurso orientado textualmente (VAN LEEUWEN, 1996; FAIRCLOUGH, 2003; LONDOÑO; BERMÚDEZ, 2013) ayudó a poner énfasis en el estudio de los elementos que forman parte del mundo social y que portan significados representacionales de este. En este contexto, siguiendo a Londoño y Bermúdez (2013), la semiótica es usada como la opción teórica más idónea para liderar un análisis discursivo sobre las acciones humanas, las identidades

sociales y los valores culturales. Al respecto, cabe notar que las subcategorías 1, 2 y 3 se enmarcan en dicha perspectiva.

Por su parte, el modelo liberal de ciudadanía (ZÚÑIGA, 2010; GONZÁLEZ, 2017; AMADOR, 2020) permite examinar en el discurso la relación de los actores sociales con el Estado al cual pertenecen y su rol como luchadores/as por la conquista de derechos civiles y políticos, como el derecho a votar, el derecho de propiedad y la libertad de expresión. De esta manera, posibilita la identificación de los sesgos y creencias que contribuyen a restringir el papel de los sujetos a la esfera cívico-política de la sociedad. La subcategoría 4 pertenece a este enfoque analítico.

De tal forma, la matriz prevista en el cuadro 1 permite extraer de los textos escolares las evidencias más significativas sobre las representaciones de las mujeres que participaron en la sociedad chilena de la primera mitad del siglo XX. Esta selección se llevó a cabo a través del proceso de etiquetamiento-desagregación-reagregación propuesto por Sayago (2014), pues, en primer lugar, se realizó una búsqueda transversal, siguiendo la unidad de muestreo, recurrencia, registro y codificación abierta de las unidades temáticas dedicadas al periodo estudiado; y en segundo lugar, a partir de una búsqueda vertical y utilizando la técnica de saturación teórica, se identificaron las siete evidencias examinadas en el apartado de resultados y discusión.

En este contexto, la utilización de la literacidad crítica resulta indispensable para comprender la forma en la que el abuso de poder y las desigualdades se representan, reproducen, legitiman y resisten en el discurso escrito e iconográfico (ORTEGA; PÁGES, 2017; MAROLLA; SAAVEDRA, 2020); asimismo, como plantea Santisteban (2015), permite cuestionar las narrativas tradicionales a través de la indagación de los silencios y las exclusiones presentes en los manuales revisados. Así, y a partir de las categorías previstas en la matriz de análisis, esta investigación busca responder a la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son las principales representaciones de las mujeres chilenas de la primera mitad del siglo XX que se observan en los dos textos analizados?

Para lograr tal propósito, el análisis discursivo, en una primera instancia, tiene por objetivo responder a las siguientes preguntas: ¿Con qué hecho se relaciona la evidencia? ¿Cuál es la idea central que transmite? ¿Quién está representado? ¿Qué voces o actores sociales faltan? ¿A quién beneficia la perspectiva discursiva dominante? ¿El recurso aporta información significativa y reflexiva sobre la problemática narrada o representada? Estas interrogantes sirven como lineamientos indagatorios aproximativos para discutir, en una segunda instancia, la perspectiva androcéntrica contenida en los textos escolares, reflexionar sobre la participación de las mujeres ausentes y evaluar los posibles efectos sociales de las narrativas.

6 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el fin de socializar los hallazgos obtenidos, se presenta, en este apartado, la categoría denominada "Representación de las mujeres" con su respectivas subcategorías y evidencias.

6.1 CATEGORÍA: REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES; SUBCATEGORÍA: REPRESENTACIÓN GENERALIZADA Y ANÓNIMA

Evidencia 1

Si bien desde fines del siglo XIX algunas *mujeres* de los sectores populares trabajaban de manera informal como *lavanderas* o *costureras*, durante el siglo XX, lograron integrarse al mercado laboral formal, realizando trabajo especializado, ya sea como *profesoras*, *enfermeras*, *médicas*, *técnicas* o *empleadas públicas*.

Fuente: Garrido y Olate (2019, p. 139)

En la primera parte del párrafo, se emplea la frase «las mujeres» para representar a dicho segmento en forma anónima, generalizada y condicionada por el principio de la domesticidad, ya que, como argumentan Pérez (2019) y Nash (2020), restringe la acción femenina a las tareas del hogar al mencionar que, a fines del siglo XIX, se desempeñaban de manera informal como lavanderas o costureras. En la segunda parte, que aborda de forma sucinta el rol de la mujer durante el siglo XX, se utilizan diferentes plurales asociados a distintas ocupaciones para suprimir identidades y liderazgos de importantes figuras femeninas, como Justicia Espada (primera ingeniera de Chile y Sudamérica), Anita Lizana (campeona en 1937 del actual US Open) y María Ruiz (primera mujer en obtener el Premio Nacional de Ciencias Exactas), que contribuyeron a potenciar la creciente incursión de la mujer en diversas áreas de desempeño profesional como la ingeniería, el deporte y la astronomía.

También cabe destacar que la mayor parte de los trabajos femeninos citados en la evidencia se restringen al cuidado y atención de terceros, excluyendo la participación de las mujeres en otros ámbitos, como el sector productivo y científico, que, dentro del texto escolar, aparecen «reservados» para los hombres. Esto último, además de contribuir a marginar el rol femenino en los manuales de historia, puede generar en el alumnado la estereotipación de roles sexuales según una ocupación o profesión dada porque, tal como se mencionó, en la escuela se erigen y moldean creencias y valores que influyen en los imaginarios individuales y sociales (MAROLLA, 2019; MARÍN, 2020; MONTANARES; HEEREN, 2020).

6.2 CATEGORÍA: REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES; SUBCATEGORÍA: EXCLUSIÓN PARCIAL

Evidencia 2

Participación en el campo laboral y cultural. Gracias a su incorporación en el sistema universitario a fines del siglo XIX, durante la década de 1920 ya existían en Chile destacadas mujeres científicas, artistas y profesionales. Su trabajo contribuyó a que la sociedad comprendiera que el aporte de las mujeres era tan importante como el de los hombres. Destacaron especialmente *las profesoras Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas; las ingenieras Justicia Acuña y Victoria Tagle; las abogadas Matilde Throup y Elena Caffarena; las artistas Laura Rodig, Inés Puyó, Ana Cortés, Lily Garafulic y Marta Colvin; y la escritora Gabriela Mistral*, quien obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1945.

Fuente: Honeyman, Silva, Quintana y Santelices (2017, p. 108)

En este extracto se pretende distinguir el papel que lograron importantes mujeres profesionales en diferentes áreas durante la década de 1920; sin embargo, son excluidas de forma parcial en el discurso; es decir, se citan algunas figuras femeninas, pero sin especificar su aporte social o su relevancia en la lucha femenina que tuvo lugar en dicho periodo. No obstante, este párrafo, debido a que menciona a varias mujeres destacadas (resaltando el hecho de que Gabriela Mistral obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1945), es el más completo del texto escolar de 2° medio sobre la temática estudiada, ya que, siguiendo a Castro, Manzo y Pinto (2016), la principal preocupación de los manuales es describir acciones o hechos protagonizados por «hombres notables», relegando el tratamiento de personajes femeninos solo a eventos específicos, donde son abordadas de forma parcial y fragmentada, tal como ocurre en el caso de esta evidencia.

Evidencia 3

Además, la participación de mujeres obreras se organizó en movimientos como la *Federación Unión Obrera Femenina*, el *Consejo Federal Femenino* y el *Sindicato de Trabajadoras de la Aguja*, entre otros. Dentro de estas agrupaciones femeninas destacó especialmente la figura de *Fidelma Allende*, quien en 1967 fue elegida dirigente nacional de la CUT.

Fuente: Honeyman, Silva, Quintana y Santelices (2017, p. 112)

En este párrafo se busca reconocer el papel de las mujeres que organizaron diversos movimientos obreros femeninos; sin embargo, son excluidas de forma parcial en el discurso; puesto que solo se cita a Fidelma Allende, de la cual se menciona únicamente que fue dirigente nacional de la Central Unitaria de Trabajadores de Chile (CUT), y se suprime la participación de otras importantes mujeres obreras, como Teresa Flores (primera líder sindical en Chile que organizó a las mujeres obreras en sociedades y centros de reunión; y una de las principales fundadoras del Partido Obrero Socialista en 1912), Esther Valdés (fundadora de la Asociación de Costureras “Protección, Ahorro y Defensa” en 1906) y Eloísa Zurita (fundadora de la “Sociedad de Obreras, Instrucción y Socorro Mutuos N° 1” en 1894). Si bien estas

menciones no resuelven el problema, contribuyen a la configuración de una memoria histórica más completa sobre las identidades femeninas que participaron en la sociedad chilena de la primera mitad del siglo XX; asimismo, ayudan a visualizar que la participación obrera en la lucha social del país no es un tema exclusivo de hombres, ya que los imaginarios sociales proyectados en el texto escolar sobre ocupaciones y profesiones muestran una exclusión parcial de las mujeres en la esfera productiva. Esto último, siguiendo a Fernández, Montanares y Carrillo (2018), favorece la representación del trabajo según la asignación premeditada de roles de género, ya que naturaliza el desempeño de algunos trabajos para hombres (ej. obrero o empresario) y para mujeres (ej. jefa de hogar o profesora), estando los primeros vinculados al sector productivo y los segundos al cuidado, atención y educación de personas.

6.3 CATEGORÍA: REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES; SUBCATEGORÍA: REPRESENTACIÓN CONDICIONADA POR EL ENFOQUE LIBERAL DE CIUDADANÍA

Evidencia 4

La expansión del sufragio. Esta masificación de la vida política también estuvo marcada por la *ampliación gradual del derecho a voto y del padrón electoral*. En 1935 se reconoció el voto femenino en las elecciones municipales, y en 1952 las mujeres pudieron participar en las presidenciales. Además, en 1969 se extendió el voto a los ciegos y a los analfabetos en 1972.

Fuente: Honeyman, Silva, Quintana y Santelices (2017, p. 107)

En esta cita se observa el predominio del modelo cívico liberal (ZÚÑIGA, 2010; GONZÁLEZ, 2017; AMADOR, 2020), pues tiene como único fin restringir el concepto de ciudadanía a la creciente conquista del sufragio por parte de las mujeres, y por otros grupos excluidos de la sociedad (ciegos y analfabetos), descartando otras explicaciones más complejas que permitan replantear el rol femenino, como señalan Feu y Abril (2020), desde el concepto de alteridad o como elemento configurador de la masculinidad. Por tal motivo, esta concepción tradicional de ciudadanía no involucra una perspectiva sociocultural crítica, que permita analizar las raíces intelectuales o los problemas históricos que se suscitan en las representaciones de género y en las respectivas desigualdades sociales y culturales que estas producen. En este sentido, la historia escolar, a partir de dicho enfoque, busca destacar la creciente conquista de derechos políticos y civiles por parte de los colectivos subalternos como un rasgo lineal y exclusivo del progreso republicano chileno; asimismo, aspira a conservar este relato para visualizar, desde una perspectiva superficial, descriptiva y escasamente problematizadora, los avances que ha experimentado el sistema democrático del país en el último siglo.

Evidencia 5

Lucha por los derechos políticos. La lucha por el sufragio femenino que se inició a fines del siglo XIX, tomó fuerza con las transformaciones iniciadas a comienzos del siglo XX, y especialmente con la politización de los años 30. En esta década, una de las organizaciones femeninas más importantes fue el *Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres (MEMCh)*, asociación formada por mujeres ilustradas de clase media, muchas de las cuales constituían la primera o segunda generación de profesionales universitarias. *Mientras en Estados Unidos y en otras partes del mundo, ya en 1920 se había aprobado el voto femenino, en el caso de Chile recién en 1952 las mujeres pudieron votar por primera vez en elecciones presidenciales.*

Fuente: Honeyman, Silva, Quintana y Santelices (2017, p. 108)

En este extracto se repite el mismo enfoque liberal enunciado, pues solamente menciona, pero sin explicitar sus principales integrantes o su aporte en la sociedad, la trascendencia que tuvieron organizaciones femeninas como el Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres (MEMCh), y constata, en base a una frase comparativa sucinta, la tardanza de Chile en lograr la conquista del sufragio femenino. Siguiendo este itinerario, la evidencia, en primer lugar, busca desplazar hacia un segundo plano la relevancia de las asociaciones femeninas que surgieron durante el periodo 1900-1950, pues se cita únicamente al MEMCh, suprimiéndose otras organizaciones que lucharon a favor de los derechos civiles y políticos de las mujeres, tales como el Consejo Nacional de Mujeres, el Partido Cívico Femenino, la Asociación de Mujeres Universitarias y la Federación Chilena de Instituciones Femeninas. En segundo lugar, siguiendo a Illanes (2012), pretende comparar la celeridad de Chile para alcanzar el voto femenino con la de otros referentes internacionales, como Estados Unidos, ignorando los hechos violentos precedentes que posibilitaron tal logro, tanto a nivel nacional como internacional, tales como la matanza de la Escuela Santa María de Iquique de 1907 y la muerte de 129 mujeres huelguistas que fallecieron calcinadas en la fábrica Cotton Textile Factory de Nueva York en 1908.

6.4 CATEGORÍA: REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES; SUBCATEGORÍA: REPRESENTACIÓN «NEUTRAL»

Evidencia 6

Recurso 1 Las mujeres y la participación política

Algunas mujeres de este período lucharon por alcanzar el derecho a voto, un trato igualitario en sus trabajos y terminar con los roles tradicionales de hombres y mujeres en el hogar y en la sociedad. Esta imagen corresponde a una convocatoria para unir a mujeres de distintos sectores sociales en la lucha por sus derechos, en 1939.



Fuente: Garrido y Olate (2019, p. 138)

En el texto ubicado en la parte superior de la infografía se pretende exponer una visión que aspira a la «neutralidad discursiva» sobre la lucha femenina, porque no precisa las causas de este proceso ni lo desarrolla en base a una perspectiva problematizadora. En la parte inferior del recurso, se presenta una página del periódico La Mujer Nueva, editado por el Movimiento de Emancipación de Mujeres de Chile (MEMCH), donde se clasifica, de forma escueta y rígida, a la mujer según su clase socioeconómica,

pero sin especificar su rol ni la trascendencia histórica de dicha jerarquización. Esta forma discursiva, siguiendo a Álvarez (2020), coarta el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, ya que no le permite comprender los problemas desde una postura controvertida que evoque la reivindicación de la justicia social y la visualización del rol femenino en la historia, descartando la posibilidad de concebir la utilidad social de dicha disciplina como un conocimiento hermenéutico y reflexivo, que busca desarrollar aprendizajes significativos en los y las estudiantes; igualmente, contribuye a aumentar la gran desconexión existente entre el conocimiento historiográfico y la historia escolar, lo cual lleva a ignorar las raíces intelectuales o los problemas que dieron lugar a la lucha femenina en Chile.

Evidencia 7

Recurso 4 Las mujeres y la educación

En la fotografía se observa a un grupo de estudiantes en la entrada del Instituto Pedagógico Técnico. Este instituto fue creado en 1944 con la misión de formar profesores para la enseñanza técnica. Durante este período el acceso de las mujeres a la educación aumentó enormemente.



Fuente: Garrido y Olate (2019, p. 141)

En el texto ubicado en la parte superior del recurso se busca presentar una perspectiva que aspira a la «neutralidad discursiva» sobre la participación femenina en el sistema educativo. Se deja constancia que la fotografía expuesta corresponde a un grupo de alumnas del Instituto

Pedagógico Técnico, pero no se plantea ninguna reflexión crítica sobre el rol que tuvieron esas estudiantes o acerca de la forma en que influyó la creación de dicha institución en el creciente acceso de la mujer a la educación formal. De igual forma, cabe destacar que el recurso se presenta en un cuadro marginal localizado al lado izquierdo de la página 141, el cual es identificado con la referencia "Alumnas de IPT, Santiago en 1949", que resulta ser de carácter escueto, ya que no arroja información significativa que incentive a los estudiantes a pensar e investigar desde los parámetros propios de la disciplina. Esta forma de representación distancia a las mujeres de los procesos históricos, pues utiliza un elevado nivel de abstracción para exponerlas como figuras que están al margen de los acontecimientos. Para Fernández (2010), la presencia de mujeres en apéndices o recuadros alejados del discurso central aumenta el riesgo de que el estudiante no considere a las figuras allí representadas o no les asigne la relevancia requerida, o bien que no sea capaz de asimilar su importancia en los hechos históricos examinados en el resto de la unidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos revelan que los textos escolares analizados responden a los lineamientos pedagógicos tradicionales de la editorial Santillana, ya que se enfocan exclusivamente en el paradigma androcéntrico, pues las evidencias examinadas constatan la inexistencia de una reflexión crítica que plasme la importancia de repensar la historia desde una perspectiva de género; asimismo, demuestran que las mujeres chilenas de la primera mitad del siglo XX tienden a ser representadas de forma generalizada, complementaria y estereotipada en la historia escolar.

Las mujeres que suelen aparecer con mayor recurrencia en la primera mitad del siglo XX son Amanda Labarca, Elena Caffarena y Gabriela Mistral. No obstante, cabe precisar que no todas son representadas de igual forma porque son invisibilizadas por las diferentes convenciones analizadas. Destaca, por ejemplo, el uso de diferentes plurales asociados a distintas ocupaciones, como costureras, lavanderas, profesoras y enfermeras, para suprimir identidades y liderazgos de importantes mujeres (Justicia Espada, Anita Lizana, María Ruiz, entre otras) y restringir el trabajo femenino en áreas que tienen como propósito el cuidado y atención de terceros.

También es habitual el empleo de la exclusión parcial para omitir la destacada participación que tuvieron distintas mujeres en la sociedad chilena, tales como la ingeniera Victoria Tagle, la abogada Matilde Throup y la artista Laura Rodig. Se constata, además, el predominio del modelo cívico liberal,

ya que los textos analizados reducen el concepto de ciudadanía a la creciente conquista del sufragio por parte de las mujeres, descartando otras explicaciones más complejas que permitan replantear el rol femenino desde una perspectiva sociocultural crítica. Este tipo de interpretación conlleva a omitir los hechos de violencia que hicieron posible la creciente conquista de derechos políticos y civiles por parte del círculo femenino, pues su énfasis únicamente está puesto en destacar este proceso como un rasgo característico del progreso republicano del país.

Asimismo, se resalta la pretensión de «imparcialidad discursiva» de los manuales, que buscan proyectar una lectura descriptiva y escasamente interpretativa sobre la participación femenina en el Chile de la primera mitad del siglo XX. Como se evidenció, esta forma de representación tiene como propósito eludir la entrega de información crítica y significativa al lector para contribuir a limitar su capacidad de análisis o cuestionamiento hacia el sistema establecido por el mundo masculino.

Debido a la hegemonía de estas representaciones, es importante que el profesorado cuestione el androcentrismo presente en los textos escolares, pues solo así se podrá avanzar en la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la disciplina y en la reivindicación de las mujeres como agentes sociales e históricos. Para ello, desde la postura docente, resulta indispensable revisar los últimos aportes provenientes de la historia de las mujeres y potenciar prácticas de lectura críticas en los alumnos y alumnas, para que sean capaces de discutir las ideologías imperantes en los libros de texto.

Leer y comprender críticamente la historia oficial exige trascender los niveles tradicionales de lectura lingüística y cognitiva para incorporar la perspectiva sociocultural, con el objetivo de promover la formación de ciudadanos críticos y autónomos preparados para la toma de decisiones responsables y la resolución pacífica de conflictos. En este ejercicio, la criticidad de todo discurso promueve la capacidad de identificar las relaciones de poder, la construcción de identidades de género plurales en contextos educativos inclusivos y el reconocimiento de la alteridad y la diferencia como componentes inherentes a una verdadera ciudadanía global y democrática.

El desarrollo de lecturas críticas y alternativas en la historia escolar también contribuye a cambiar el sentido formativo de la escuela, que ha sido forjada desde la lógica del androcentrismo, el cual transmite fuertes estereotipos y prejuicios que, directa e indirectamente, marginan y segregan a las mujeres por razones de género; motivo por el cual resulta urgente repensar la construcción de la escuela con la finalidad de crear espacios de igualdad y de respeto entre los distintos agentes educativos.

Por último, es imperativo continuar con la realización de nuevas investigaciones que profundicen en la temática y que impulsen la reformulación de los lineamientos curriculares del MINEDUC en los textos

de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para que se conviertan en insumos didácticos que propicien aprendizajes significativos, pertinentes y actualizados en los y las estudiantes del tercer milenio.

REFERENCIAS

ABRIL, D.; CUENCA, J. Prehistoria y Arqueología en 1° de ESO: análisis documental y propuesta didáctica para la explicación de la organización social pasada y actual. **Clío. History and History Teaching**, Zaragoza, n. 42, p. 1-33, 2016.

AMADOR, E. Nuevas formas de ciudadanía en contextos democráticos extraterritoriales. **RevLISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, San Juan, v. 15, n. 15, p. 111-124, 2020.

ÁLVAREZ, H. Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. **Revista de Ciencias Sociales**, Zulia, v. 26, n. 2, p. 442-459, 2020.

BASES CURRICULARES DE 7° BÁSICO A 2° MEDIO. **Documento curricular**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016.

BISHOP, E. Critical Literacy. Bringing theory to praxis. **Journal of Curriculum Theorizing**, Indianapolis, v. 30, n. 1, p. 51-63, 2014.

BISQUERRA, R. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2016.

BOLUFER, M. **Mujeres y hombres en la historia**. Una propuesta historiográfica y docente. Granada: Comares, 2018.

BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

CASSANY, D.; CASTELLÁ, J. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.

CASTRO, L.; MANZO, L.; PINTO, C. Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992-2012). **Revista de Pedagogía**, Caracas, v. 37, n. 100, p. 207-227, 2016.

DÍAZ, M; PUIG, M. Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4° de la ESO. **Social and Education History**, Barcelona, v. 9, n. 1, p. 38-64, 2020. 10.17583/hse.2020.4294.

FAIRCLOUGH, N. Representations of social events. In: FAIRCLOUGH, Norman (Coord.). *Analysing Discourse*. **Textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003, p. 134-155.

FERNÁNDEZ, M. Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. **Universum**, Talca, v. 25, n. 1, p. 84-99, 2010.

FERNÁNDEZ, M. La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 50, n. 138, p. 361-384, 2017.

FERNÁNDEZ, M; MONTANARES, E; CARRILLO, O. Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos. **Cadernos de Pesquisa**, Sao Paulo, v. 48, n. 169, p. 974-1000, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145264>

FEU, J.; ABRIL, P. Gender perspective as a dimension of democracy in schools. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 24, n. 1, p. 1-21, 2020.

GARRIDO, M.; OLATE, D. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° básico**. Santiago de Chile: Santillana, 2019.

GAZMURI, R. Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 1, p. 157-169, 2017. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>

GONZÁLEZ, J. Ciudadanía liberal, proyecto de vida y autodeterminación: los derechos individuales como camino o como límite de la construcción de la identidad. **Universitas**, Bogotá, v. 66, n. 135, p. 165-192, 2017. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj135.clpv>

GUARDIA, S. Las mujeres como sujetos históricos: un derecho conquistado. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Zulia, v. 20, n. 68, p. 41-49, 2015.

GUERRERO, R. Reflexiones para la didáctica de la historia de las mujeres con el aprovechamiento de fuentes documentales personales en el aula. **Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos**, Chiapas, v. 4, n. 1, p. 49-60, 2020.

HONEYMAN, S.; SILVA, C.; QUINTANA, S.; SANTELICES, C. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio**. Santiago de Chile: Santillana, 2017.

ILLANES, M. **Nuestra historia violeta**. Feminismo social y vidas de mujeres en el siglo XX: una revolución permanente. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012.

MARÍN, O. La representación de las mujeres prehistóricas en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile (2010-2018). **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 46, n. 1, p. 7-31, 2020. 10.4067/S0718-07052020000100007

MAROLLA, J. La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 77, p. 1-24, 2019.

MAROLLA, J.; SAAVEDRA, C. Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. **Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos**, Chiapas, v. 4, n. 1, p. 75-92, 2020.

MINTE, A.; GONZÁLEZ, E. Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. **Revista de Investigación Educativa**, Salamanca, v. 33, n. 2, p. 321-333, 2015.

MONTANARES, E.; HEEREN, M. Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile. **Revista Espacios**, Caracas, v. 41, n. 9, p. 1-13, 2020.

MORANT, I. Mujeres e historia. La construcción de una historiografía. En: BAENA, Alberto; ROSELLÓ, Estela (Coord.). **Históricas digital**. Mujeres en la Nueva España. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Históricas, 2017, p. 25-54.

NASH, M. Turismo, género y neocolonialismo: la sueca y el donjuán y la erosión de arquetipos culturas franquistas en los 60. **Historia Social**, Valencia, n. 96, p. 41-62, 2020.

NICHOLSON, L. Hacia un método para comprender el género. En: RAMOS, Carmen (Comp.). **Género e historia, la historiografía sobre la mujer**. México: Instituto Mora, 1992, p. 142-180.

NUÑO, L. La construcción de las mujeres como cuerpos subalternos: comunicación y narrativas de una historia interminable. **Historia y Comunicación Social**, Madrid, v. 25, n. 1, p. 181-190, 2020. <https://doi.org/10.5209/hics.69237>

LEWKOWICZ, M.; RODRÍGUEZ, M. Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de "indios salvajes" a "pueblos originarios". Una mirada en la larga duración. **Clío & Asociados**, Santa Fe, n. 20, p. 116-137, 2015.

LONDOÑO, D. De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. **Anagramas**, Medellín, v. 14, n. 26, p. 197-220, 2015.

LONDOÑO, D.; BERMÚDEZ, H. Tres enfoques sobre los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación. **Palabra Clave**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 491-519, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v16n2/v16n2a10.pdf>. Acceso en: 20 dic. 2019.

LUX, M.; PEREZ, M. Los estudios de historia y género en América Latina. **Historia Crítica**, Bogotá, n. 77, p. 3-33, 2020. <http://dx.doi.org/10.7440/histcrit77.2020.01>.

OLIVERA, M. **Estudio de uso y valoración de textos escolares**. Informe final encargado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago de Chile: Guernica Consultores, 2016. Disponible en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/398/Informe%20Final%20Uso%20y%20Valoracion%20de%20Textos%20Escolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 04 oct. 2020.

ORTEGA, D.; PAGÉS, J. Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Cáceres, n. 1, p. 102-117, 2017.

PAGÉS, J.; VILLALÓN, G.; ZAMORANO, A. Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 161-182, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623661186>

PÉREZ, F. Estado, mujer y hogar en Chile. El rol disciplinario en publicaciones de época. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, n. 37, p. 29-48, 2019.

PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES. **Documento curricular de 6° básico**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018.

RAUSELL, H. ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. **Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia**, Murcia, p. 185-203, 2020. 10.6018/pantarei.444781

SANTISTEBAN, A. La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En: HERNÁNDEZ, Ana; GARCÍA, Carmen; DE LA MONTAÑA, Juan (Eds.). **Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas**. Cáceres: Universidad de Extremadura - Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015, p. 383-393.

SAYAGO, S. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. **Cinta de Moebio**, Santiago de Chile, n. 49, p. 1-10, 2014.

SCOTT, J. El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: AMELANG, James; NASH, Mary (Comps.). **Historia y género**. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Valencia: Alfons el Magnànim, 1990, p. 23-56.

SCOTT, J. **Género e Historia**. México: FCE, 2008.

SMITH, A.; HULL, G. Critical Literacy and Social Media. In: ÁVILA, Julianna; ZACHER, Jessica (Eds.), **Critical digital literacies as social practices**. Intersections and challenges. New York: Peter Lang, 2013, p. 63-84.

TOSAR, B.; SANTISTEBAN, A. Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En: GARCÍA, Carmen; ARROYO, Aurora; ANDREU, Beatriz (Eds.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global**. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria -Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2016, p. 674-683.

TOSAR, B. Literacidad crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria: profe, las bolsas de plástico no son medusas. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Cáceres, n. 2, 4-19, 2018.

TURRA, O.; MINTE, A.; LAGOS, M. El texto escolar de historia: categorías excluyentes y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno. **Praxis Educativa**, La Pampa, v. 23, n. 2, p. 1-16, 2019.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS, Carmen; COULTHARD, Malcom (Eds.). **Texts and practices**. Readings in Critical Discourse Analysis. Nueva York: Routledge, 1996, p. 32-70.

VILLALÓN, G.; PAGÉS, J. ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de Educación Primaria. **Clio & Asociados. La historia enseñada**, Santa Fe, n. 17, p. 1-18, 2014.

ZÚÑIGA, Y. Ciudadanía y género: representaciones y conceptualizaciones en el pensamiento moderno y contemporáneo. **Revista de Derecho**, Coquimbo, v. 17, n. 2, p. 133-163, 2010. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532010000200006>

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue financiada por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado (FAA código 02/2019) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Se agradece a la institución patrocinante por el apoyo otorgado.

LA COMUNIDAD DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS DIGITALES: LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

THE TEACHING COMMUNITY AND
DIGITAL SKILLS: LIFELONG LEARNING

Recebido em: 20 de setembro de 2020

Aprovado em: 27 de novembro de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 13 | v. 1 | p. 177-192 | jan./abr. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2400>

Andresa Sartor Harada andresa.sartor@uneatlantico.es

Doutora em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana (Campeche/México).

Coordenadora pedagógica das universidades da rede da Fundação Universitária Iberoamericana: Universidad Europea del Atlántico (Santander/Espanha); Universidad Internacional Iberoamericana (Campeche/México); Universidad Internacional Iberoamericana (Arecibo/Porto Rico).

RESUMEN

La formación pedagógica del docente debe partir de las competencias que el profesor debe desarrollar para aplicar a las TIC de manera educativa a lo largo de su vida docente. Este estudio, que es parte del Proyecto Europeo Lovedistance – Learning Optimization and Academic Inclusion Via Equitative Distance Teaching and Learning 609949-EPP-1-2019-1-PTEPPKA2-CBHE-JP, tiene como objetivo medir los niveles y dimensiones de las competencias determinadas por la UNESCO (2016) en cuanto a la acción docente frente a la utilización de las TIC en escenarios educativos. Se destacan las posibilidades de llevar a cabo una planificación basada en las TIC; el diseño o la capacidad de organización y construcción de escenarios de aprendizaje con las TIC; y la evaluación o la posibilidad de medida de la efectividad de las TIC para la educación a lo largo de la vida, en los espacios educativos que se desarrollan como docentes (Coll, 2008). El presente estudio se basa en el diseño de encuesta y utiliza como instrumento el cuestionario, aplicando una complementariedad metodológica con unos resultados que indican a través de un análisis descriptivo que la formación del profesorado, la coordinación y cooperación docente, y la profundización en el manejo de las tecnologías, son factores de gran importancia y favorecedores del uso de las TIC en la comunidad educativa.

Palabras clave: Habilidades TIC. Formación docente. Competencias en TIC. UNESCO.

RESUMO

A formação pedagógica do professor deve ser baseada nas habilidades que o professor deve desenvolver para poder aplicar as TIC de forma educativa no decorrer de sua trajetória docente. Este estudo, que faz parte do Projeto Europeu Lovedistance - Learning Optimization and Academic Inclusion Via Equitative Distance Teaching and Learning 609949-EPP-1-2019-1-PTEPPKA2-CBHE-JP, visa medir os níveis e dimensões das competências determinadas pela UNESCO (2016) em termos de ação pedagógica no uso das TICs em ambientes educacionais. Destaca as possibilidades de realizar um planejamento baseado nas TICs; o planejamento ou a capacidade de organizar e construir cenários de aprendizagem com as TICs; e a avaliação ou possibilidade de medir a eficácia das TICs para a educação ao longo da vida, nos ambientes educacionais onde se desenvolvem como professores (Coll, 2008). O presente estudo se baseia na elaboração de entrevistas e utiliza o questionário como instrumento, aplicando uma complementariedade metodológica com alguns resultados que indicam através de uma análise descritiva, que a formação de professores, a coordenação e cooperação docente e o aprofundamento do uso de tecnologias, são fatores de grande importância e favorecem o uso das TIC na comunidade educacional.

Palavras-chave: Habilidades em TIC. Formação de professores. Competências em TIC. UNESCO.

ABSTRACT

The pedagogical training of the teacher must start from the competences that the teacher must develop in order to apply ICT in an educational way throughout his or her teaching life. This study, which is part of the European Project Lovedistance - Learning Optimization and Academic Inclusion Via Equitative Distance Teaching and Learning 609949-EPP-1-2019-1-PTEPPKA2-CBHE-JP, aims to measure the levels and dimensions of the competences determined by UNESCO (2016) regarding the teaching action against the use of ICT in educational scenarios. It highlights the possibilities of carrying out ICT-based planning; the design or capacity to organize and build learning scenarios with ICT; and the evaluation or possibility of measuring the effectiveness of ICT for lifelong education, in the educational spaces that are developed as teachers (Coll, 2008). The present study is based on the survey design and uses the questionnaire as an instrument, applying a methodological complementarity with results that indicate through a descriptive analysis that teacher training, teacher coordination and cooperation, and the deepening of the use of technologies, are factors of great importance and favor the use of ICT in the educational community.

Keywords: ICT skills. Teacher training. ICT competences. UNESCO.

1 INTRODUCCIÓN

El aprendizaje se desarrolla de formas diferentes a cada día, adaptándose tanto a los productos y objetivos para aprender como a las herramientas facilitadoras de este proceso. En este sentido, podemos afirmar que la educación a lo largo de la vida es un proceso constante en el que participan todos los miembros de la comunidad educativa, pero sobre todo, los profesores. La comunidad escuela aporta el espacio y promueve que sus miembros, discentes y docentes, desarrollen sus procesos psicológicos superiores y sus estructuras de aprendizaje mediado que, según Vygotsky, dependía además de un objeto o el qué se pretende aprender (BAQUERO, 1996).

No obstante, el aprendizaje a lo largo de la vida o el tan conocido "lifelong learning" va asumiendo esferas de más alta exigencia, a partir de las herramientas con las que cuentan, docentes y discentes, para desarrollar aprendizaje. La educación del siglo XXI y el aporte de las tecnologías son una realidad cada vez más visible en la que alumnos pero sobre todo, profesores, ya se ven insertados y no siempre cuentan con todas las habilidades necesarias para poder manejarse en ello.

La UNESCO ha determinado un listado de competencias digitales, que deben ser desarrolladas por los docentes, con el fin de enmarcar qué tareas estaría apto a llevar a cabo en sus clases. El objetivo de este estudio es conocer y ubicar a los profesores del grupo muestra en los niveles y dimensiones aportados por el documento de la UNESCO, para poder determinar la realidad en la que realmente imparten sus docencias. Para eso, se han entrevistado a 50 profesores de los países miembros del Proyecto LOVEDISTANCE: España, Portugal, Georgia, Israel y Rumania y que actúan en diferentes niveles de la educación. En los siguientes apartados, se desarrolla una breve fundamentación de la teoría de base, la metodología aplicada en el estudio y a continuación, el análisis de los resultados que buscan responder a las necesidades propuestas. Finalmente, en el último apartado, se describen las conclusiones del estudio.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los constantes cambios y la evolución de la sociedad respecto al uso de las tecnologías en general, y en el ámbito educativo en particular, están potenciando el hecho innegable de la importancia del uso de las TIC en la escuela, con coherencia y enfocado a la formación para la vida. Desde el proyecto de investigación en que se enmarca este trabajo, la teoría del "lifelong learning" ha marcado el desarrollo de las tecnologías en el aula, en donde se trata de captar la opinión y el uso que hacen los docentes respecto de las TIC, de modo a evaluar los niveles de profundización de su uso para el día a día. Este artículo se centra más concretamente en lo referente a comprobar la actitud y concepto que mantienen los docentes

respecto al uso cotidiano de las TIC, verificando si mantienen realmente una práctica reflexiva respecto a las ventajas y diversidad de dificultades que se pueden presentar en su aplicación en la vida en general.

La expectativa benéfica de las TIC en el sistema educativo y las condiciones en las que dicha expectativa se hace posible ponen en evidencia la necesidad de realizar cambios en todas sus áreas (técnica, pedagógica, administrativa, directiva), para que de esta manera se puedan suscitar experiencias educativas eficaces y efectivas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje (COLL Y MONEREO, 2008). La demanda de estas modificaciones está enfocada especialmente en los actores presentes en el escenario educativo - docentes y estudiantes - exigiendo de ellos la transformación de paradigmas en la concepción de enseñar y aprender y, así mismo, de competencias y habilidades relacionadas con la apropiación de las TIC en el rol y función que cumplen en este entorno (DÍAZ, PÉREZ Y FLORIDO, 2011).

Utilizar las TIC de manera reflexiva y desde una dimensión pedagógica supone a los docentes conocer todas las posibilidades de estas herramientas con el fin de no tan solo transmitir información pero además, relacionarla con los procesos de enseñanza y aprendizaje e integrarlas en el sistema simbólico del contexto educativo (COLL, ONRUBIA Y MAURI, 2007). A este contexto relacionamos todos los tipos de lenguaje, como el oral, escrito, audiovisual, gráfico, numérico, estético, etc., y las demás posibilidades de creación de condiciones para el logro de los objetivos educativos propuestos.

Se considera como innegable la importancia de la alfabetización digital que muchos autores, como Marqués (2001), subrayan como esencial en la sociedad actual, a pesar de que persisten opiniones ancladas en que existe una mayor eficiencia en enfoques tradicionales, reforzados por la cultura escolar, que argumentan deficiencias en el uso pedagógico de las TIC, subrayando los problemas y barreras de todo tipo que éstas presentan, en vez de tratar de argumentar soluciones a los diversos problemas y dificultades que persisten. Por supuesto, muchos líderes, académicos, y prácticos creen que los enfoques tradicionales en la enseñanza, como dependencia en los libros de texto, instrucción masiva, conferencias y pruebas de respuesta múltiple, están obsoletas en la era de la información (CUBAN, 2001).

El hecho de indagar en las opiniones, conceptos, aptitudes y uso que los docentes hacen de las TIC, supone tener en cuenta que el rol del maestro sufre un cambio a la hora de aplicar las nuevas Tecnologías, pues en los docentes recae la responsabilidad de aplicar estas nuevas metodologías y tareas relacionadas con las tecnologías, vinculadas asimismo con el cambio y la innovación educativa. Se establecen diferentes etapas a lo largo del desarrollo de las competencias por parte del docente, que pueden ser consideradas como diferentes niveles de apropiación de la tecnología para utilizarla de manera cada vez más efectiva. La conceptualización de estos niveles dentro de la práctica educativa se define de acuerdo a las decisiones

tomadas por los profesores con relación a su propia práctica y que por consecuencia impactan en sus acciones y percepciones en el aula (BIDDLE, et al., 2000, citado por DÍAZ, MARTÍNEZ, ROA Y SANHUEZA, 2009). Estas representaciones presentadas por los profesores pueden estar sujetadas por su formación inicial, su formación profesional, sus factores culturales o teorías personales acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

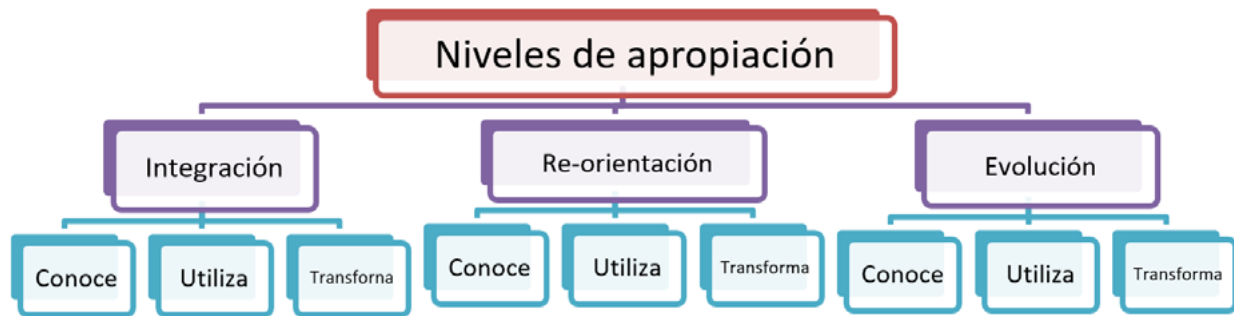
En definitiva, las actitudes de los docentes hacia una metodología efectiva hacia un uso de las tecnologías, se convierten en un factor esencial para la inclusión de las TIC en los contextos educativos, pues a partir de una concepción positiva de los métodos activos y las ventajas del uso de herramientas versátiles y con beneficios pedagógicos, los docentes llevarán a cabo una labor de formación, dedicación de tiempo y diseño de actividades orientadas en este sentido. La importancia del presente estudio se centra en conocer las actitudes, concepciones y práctica que desarrollan los docentes de la muestra, pues la valoración de estos factores será clave para potenciar la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo.

3 METODOLOGÍA

El objeto del estudio trata de cumplir una labor de valoración del uso y actitudes de los docentes respecto a las TIC en los contextos educativos del cotidiano, incidiendo con especial relevancia en las opiniones relativas a la metodología aplicada en el aula y en la práctica que se da a estos enfoques. El estudio desarrollado se estructura en un diseño de encuesta, utilizando el cuestionario como instrumento para la recogida de información en distintos ámbitos. El cuestionario cuenta con 3 niveles y 3 dimensiones en las que se pueden encontrar preguntas cerradas con una escala de 1 a 4, y preguntas abiertas que posibilitan una libertad al encuestado para plasmar más detalles y puntos de vista relativos a la utilización de las tecnologías aplicadas a la educación.

Las dimensiones del cuestionario están relacionadas con los niveles de apropiación y sus dimensiones en el uso de las TIC en el aula determinados por la UNESCO (2016). Las respuestas se organizan en los niveles de apropiación determinados por la integración, re-orientación y evolución y cada uno de estos niveles se mide por 3 diferentes dimensiones: conoce, utiliza y transforma.

Figura 1 – Dimensiones del cuestionario basado en el modelo de competencias y estándares TIC.



Fuente: UNESCO, 2016.

El cuestionario aplicado que cuenta con 15 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas distribuidas en las citadas dimensiones y niveles de apropiación, cumple unos criterios de validez y fiabilidad. Para comprobar que un instrumento posee validez de contenido, el investigador que diseña el cuestionario debe estar seguro de que la medición representa el concepto que está siendo medido, por lo que se ha validado por medio de juicio de expertos (7 doctores del departamento de educación vinculados a las universidades de la red FUNIBER) y la realización de una prueba piloto para cada idioma utilizado en los cuestionarios de la estructura base (portugués y español), que luego ha sido traducida también al inglés.

La muestra está formada por 50 profesores de diferentes niveles de la educación (infantil, primaria, secundaria y superior) y provenientes de los países involucrados en este proyecto (España, Portugal, Georgia, Israel y Rumania), con una experiencia docente en media de más de 10 años. La mayoría de los docentes del estudio son licenciados con un 60,5 %, frente a un 39,5 % de pos graduados. En la Tabla 1 se describe la nacionalidad de uno de los 50 profesores, la fecha en la que ha respondido al cuestionario. Cabe destacar que todos los cuestionarios se han llevado a cabo de manera virtual, por lo que la tabla se organiza en el orden cronológico de los accesos y envíos de respuestas.

Tabla 1. País de procedencia y fecha de respuesta de los docentes participantes.

Docentes	País	Fecha y hora de envío de la respuesta	Modalidad
Profesor 1	España	23/03/2020 – 15:02 GMT/UTC	Virtual
Profesor 2	Georgia	23/03/2020 – 16:17 GMT/UTC	Virtual
Profesor 3	Rumania	24/03/2020 – 10:30 GMT/UTC	Virtual
Profesor 4	Israel	24/03/2020 – 14:19 GMT/UTC	Virtual

Profesor 5	Portugal	24/03/2020 – 09:07 GMT/UTC	Virtual
Profesor 6	Israel	25/03/2020 – 10:48 GMT/UTC	Virtual
Profesor 7	Rumania	25/03/2020 – 16:09 GMT/UTC	Virtual
Profesor 8	Israel	25/03/2020 – 20:36 GMT/UTC	Virtual
Profesor 9	Portugal	27/03/2020 – 09:55 GMT/UTC	Virtual
Profesor 10	Rumania	27/03/2020 – 14:23 GMT/UTC	Virtual
Profesor 11	Israel	27/03/2020 – 15:52 GMT/UTC	Virtual
Profesor 12	Portugal	27/03/2020 – 19:37 GMT/UTC	Virtual
Profesor 13	España	28/03/2020 – 17:31 GMT/UTC	Virtual
Profesor 14	Israel	28/03/2020 – 19:03 GMT/UTC	Virtual
Profesor 15	Georgia	28/03/2020 – 20:16 GMT/UTC	Virtual
Profesor 16	Israel	28/03/2020 – 22:45 GMT/UTC	Virtual
Profesor 17	Portugal	29/03/2020 – 14:00 GMT/UTC	Virtual
Profesor 18	Israel	01/04/2020 – 19:04 GMT/UTC	Virtual
Profesor 19	Rumania	01/04/2020 – 19:46 GMT/UTC	Virtual
Profesor 20	Israel	01/04/2020 – 20:09 GMT/UTC	Virtual
Profesor 21	Portugal	01/04/2020 – 21:38 GMT/UTC	Virtual
Profesor 22	Israel	02/04/2020 – 15:24 GMT/UTC	Virtual
Profesor 23	España	02/04/2020 – 16:00 GMT/UTC	Virtual
Profesor 24	Israel	02/04/2020 – 19:55 GMT/UTC	Virtual
Profesor 25	Rumania	08/04/2020 – 10:06 GMT/UTC	Virtual
Profesor 26	Israel	08/04/2020 – 12:20 GMT/UTC	Virtual
Profesor 27	Portugal	08/04/2020 – 18:40 GMT/UTC	Virtual
Profesor 28	Israel	08/04/2020 – 19:00 GMT/UTC	Virtual
Profesor 29	España	09/04/2020 – 15:20 GMT/UTC	Virtual
Profesor 30	Israel	09/04/2020 – 18:20 GMT/UTC	Virtual
Profesor 31	Georgia	10/04/2020 – 10:06 GMT/UTC	Virtual
Profesor 32	Rumania	10/04/2020 – 11:24 GMT/UTC	Virtual
Profesor 33	Israel	10/04/2020 – 16:35 GMT/UTC	Virtual
Profesor 34	España	10/04/2020 – 22:47 GMT/UTC	Virtual

Profesor 35	Israel	15/04/2020 – 15:10 GMT/UTC	Virtual
Profesor 36	Rumania	17/04/2020 – 18:30 GMT/UTC	Virtual
Profesor 37	Portugal	18/04/2020 – 14:10 GMT/UTC	Virtual
Profesor 38	Portugal	23/04/2020 – 12:28 GMT/UTC	Virtual
Profesor 39	Israel	23/04/2020 – 12:59 GMT/UTC	Virtual
Profesor 40	Rumania	04/05/2020 – 13:14 GMT/UTC	Virtual
Profesor 41	Georgia	04/05/2020 – 18:54 GMT/UTC	Virtual
Profesor 42	Israel	10/05/2020 – 09:30 GMT/UTC	Virtual
Profesor 43	Rumania	10/05/2020 – 15:08 GMT/UTC	Virtual
Profesor 44	Israel	12/05/2020 – 17:31 GMT/UTC	Virtual
Profesor 45	Portugal	17/05/2020 – 10:00 GMT/UTC	Virtual
Profesor 46	Rumania	17/05/2020 – 16:41 GMT/UTC	Virtual
Profesor 47	España	18/05/2020 – 15:30 GMT/UTC	Virtual
Profesor 48	Georgia	27/05/2020 – 09:38 GMT/UTC	Virtual
Profesor 49	España	27/05/2020 – 22:10 GMT/UTC	Virtual
Profesor 50	Portugal	29/05/2020 – 11:40 GMT/UTC	Virtual

Fuente: Propia

4 RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado, se muestran los datos que se refieren al análisis descriptivo dentro del proyecto de investigación desarrollado, con el análisis de porcentajes en las respuestas a cada una de las dimensiones. También se considera relevante el análisis de las preguntas abiertas recogidas en el cuestionario, que han posibilitado aportaciones, sugerencias y puntos de vista más amplios por parte de los docentes, y que a partir de una agrupación de las respuestas obtenidas, y un análisis de los factores relevantes, se obtienen una serie de datos a tener en consideración.

Como se puede observar, el estudio se ha planteado como una complementariedad metodológica, es decir, con la puesta en práctica de una metodología cuantitativa para las preguntas cerradas, con una obtención de datos estadísticos, a partir de unas respuestas a una serie de ítems, a la vez que se presenta un apartado cualitativo, con preguntar abiertas en las cuales se han enumerado y clasificado la gran

cantidad y diversidad de respuestas aportadas. De este modo, se caracteriza por un estudio en que se complementan ambos métodos o enfoques de investigación.

A continuación se muestran los datos recogidos organizados en las 3 competencias de base para el desarrollo de la labor docente con las tecnologías para la educación:

1. Proponer actividades educativas con el apoyo de las TIC;
2. Llevar a cabo experiencias de aprendizaje significativo con las TIC;
3. Medir la efectividad de las actividades basadas en las TIC para favorecer el aprendizaje significativo.

Las respuestas de los participantes se organizan dentro de cada una de estas competencias y con base en los niveles de apropiación y su organización en cuanto a las dimensiones de utilización presentados, a partir de las respuestas cuantitativas y cualitativas obtenidas.

4.1 PROPONER ACTIVIDADES EDUCATIVAS CON EL APOYO DE LAS TIC

Los datos que se han obtenido en este apartado se refieren a la capacidad del profesor de elaborar y proponer actividades de formación con base en la utilización de las TIC, de modo a utilizar al máximo todas las posibilidades disponibles en cuanto a las tecnologías educativas del centro en donde colaboran. A partir del análisis de las respuestas obtenidas, se describen a continuación los niveles de apropiación y en cada uno de estos, sus elementos de nivel.

4.1.1. Nivel de integración en la propuesta de actividades con TIC en el contexto educativo

De las respuestas obtenidas, 60% del grupo, es decir, 30 profesores presentan características relacionadas con el nivel de integración de las TIC a los escenarios educativos. De este total, 50% afirma *identificar y reconocer la importancia y la flexibilidad de espacio y tiempo posibilitados por las tecnologías educativas*, por lo que se les ubica en la dimensión "conoce" respecto a este nivel. 16,6% de estos 30 profesores reconocen *diseñar evaluaciones y plantear la utilización de las TIC para acceso y búsqueda de información*, por lo que están en la dimensión "utiliza" del nivel de integración, mientras que 33,4% afirman además *realizar modificaciones y adaptar la organización de los escenarios educativos para llevar a cabo la utilización de las TIC*, lo que caracteriza la dimensión "transforma" de este nivel.

4.1.2. Nivel de re-orientación en la propuesta de actividades con TIC en el contexto educativo

En el nivel de re-orientación para la competencia de propuesta de actividades se han posicionado 15 profesores, que representan un 30% de la muestra. De este grupo docente, 60% *reconoce, identifica y conoce las posibilidades de las TIC para la evaluación y seguimiento de los estudiantes*, por lo que se les idéntica en la dimensión "conoce" de este nivel. A continuación, 20% de los profesores afirmaran *plantear el uso de las TIC para la organización y la evaluación de la construcción de conocimiento* de sus estudiantes y los demás 20% *proponen adaptaciones, adicionan y reorganizan los contenidos apoyados por las TIC*, lo que se les caracteriza en las dimensiones "utiliza" y "transforma", respectivamente.

4.1.3. Nivel de evolución en la propuesta de actividades con TIC en el contexto educativo

En el último nivel, caracterizado por la evolución en la utilización de las tecnologías educativas en el aula, se ha encontrado tan solo 10% del profesorado encuestado, es decir, 5 docentes de los cuáles 4 o 80% del total *reconocen la importancia de la búsqueda de información, de la coherencia entre los contenidos y las actividades y evaluaciones y que además, las TIC pueden ser adaptadas a diferentes escenarios, de acuerdo a las demandas particulares que puedan presentar*. A este grupo docente está ubicado en el elemento "conoce" dentro de este nivel de evolución. Los 20% restantes se refieren a tan solo un profesor, que responde a la dimensión "utiliza" cuando afirma *configurar escenarios, plantear estrategias tecnológicas e identificar diferentes tipos de evaluación a través de las TIC, de modo a evaluar los escenarios educativos según los objetivos de aprendizaje propuestos*. Como se puede constatar, no se ha encontrado profesores en este nivel de evolución para la dimensión "transforma", dentro de esta competencia.

Tabla 2. Competencia: proponer actividades educativas con el apoyo de las TIC.

		Conoce	Utiliza	Transforma
Integración	30 profesores	50%	16,6%	33,4%
Re-orientación	15 profesores	60%	20%	20%
Evolución	5 profesores	80%	20%	-

Fuente: Propia

4.2. LLEVAR A CABO EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CON EL USO DE LAS TIC

A continuación se organizan los datos relacionados con la competencia de implementación de experiencias de aprendizaje significativo a partir de la utilización de las tecnologías en el aula, con vistas a formación integral del estudiante. Los niveles y dimensiones se describen a partir de las respuestas cuantitativas y cualitativas facilitadas por el grupo de 50 docentes.

4.2.1. Nivel de integración en la implementación de experiencias de aprendizaje significativo con el uso de las TIC

En el nivel de integración a la hora de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje significativo, hemos encontrado la mitad del grupo de profesores. De este total, 32% han confirmado a través de las preguntas cualitativas del cuestionario que *pueden comprender y reconocer la funcionalidad de los instrumentos TIC en la transmisión, acceso y búsqueda de información*, de modo que se categorizan en la dimensión "conoce" de este nivel. 20% de estos profesores afirman *realizar evaluaciones, promover la comunicación y utilizar las TIC para el almacenamiento, la transmisión y el intercambio de informaciones en los escenarios educativos*, lo que les caracteriza en la dimensión "utiliza", en cuanto que la mayoría de este grupo, 48% se reconoce capaz de *modificar, suprimir y reorganizar las herramientas TIC, de modo a mejorar la transmisión, el intercambio y la búsqueda de información en los ámbitos educativos*, por lo que conforman la dimensión "transforma".

4.2.2. Nivel de re-orientación en la implementación de experiencias de aprendizaje significativo con el uso de las TIC

Las características de la re-orientación en cuanto a la implementación de experiencias de aprendizaje significativo con la utilización de las tecnologías, han sido constatadas en el discurso y respuestas de 17 profesores, es decir, 34% del total de la muestra. De este grupo, un 41,2% asegura *conocer cómo implementar a las TIC y cómo evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes a través de las tecnologías*, caracterizándolos en la dimensión "conoce", en cuanto que los 10 profesores restantes o 58,8% del total, además de conocer puede utilizar las TIC para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, además de llevar a cabo evaluaciones con el apoyo de las tecnologías, por lo que están en la dimensión "utiliza". No hubo respuestas en este nivel para esta competencia que demuestre características de transformación en este grupo de profesorado.

4.2.3. Nivel de evolución en la implementación de experiencias de aprendizaje significativo con el uso de las TIC

En el nivel de evolución para la utilización de las TIC en las experiencias de aprendizaje significativo ha sido marcado por las respuestas de un 16% de los profesores participantes. De estos 8 profesores ubicados en este grupo, la mitad ha afirmado *conocer cómo llevar a cabo la utilización de las TIC para generar nuevas posibilidades de uso e identificar múltiples contextos de aplicación TIC con el fin de cubrir los objetivos de aprendizaje propuestos*, lo que les determina la dimensión "conoce", cuando la otra mitad del grupo afirma además *transferir conocimiento por medio de las TIC, colaborar con sus colegas profesores y utilizar las TIC para proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje en los escenarios educativos*, respondiendo a la dimensión "utiliza". No se ha constatado respuestas relacionadas con la dimensión "transforma".

Tabla 3. Competencia: implementar experiencias de aprendizaje significativo con el uso de las TIC

		Conoce	Utiliza	Transforma
Integración	25 profesores	32%	20%	48%
Re-orientación	17 profesores	41,2%	58,8%	-
Evolución	8 profesores	50%	50%	-

Fuente: Propia

4.3. MEDIR LA EFECTIVIDAD DE LAS ACTIVIDADES BASADAS EN LAS TIC PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para finalizar, se describe el análisis de las respuestas del grupo de profesores, acerca de la competencia relacionada con la medición de la efectividad de las actividades llevadas a cabo con apoyo de las TIC de modo a favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos en el aula.

4.3.1. Nivel de integración en la medición de efectividad de las TIC en la promoción del aprendizaje significativo

El nivel de integración, encontramos el mayor número de docentes del grupo analizado, 32 profesores o 64% del total de los encuestados. La dimensión "conoce" se enmarca en las afirmaciones por parte de los docentes que *conocen y reconocen las ventajas de utilizar las TIC en los escenarios educativos, tanto para la evaluación como para el acceso y búsqueda de conocimiento* y que representan el 43,7% de los profesores ubicados en este nivel. Por otra parte, 25% de las afirmaciones encontradas revelan *utilizar las TIC para evaluar y monitorear la participación de los estudiantes en cuanto a tiempo, recursos y accesos a la*

búsqueda de información, por lo que les caracteriza en la dimensión “utiliza” en cuanto que 31,3% afirma ser capaz de *modificar adaptativamente y establecer criterios propios para evaluar los beneficios de las TIC en los escenarios educativos*, por lo que se les agrupa en la dimensión “transforma” de este nivel.

4.3.2. Nivel de re-orientación en la medición de efectividad de las TIC en la promoción del aprendizaje significativo

En cuanto a la re-orientación de la medición de la calidad de las TIC en la promoción del conocimiento, tenemos a un 22% del total de profesores encuestados, de los cuáles 54,5% *conoce a las TIC que facilitan la efectividad de la construcción del conocimiento y reconocen que incorporar las TIC en el escenario educativo puede facilitar la promoción del aprendizaje significativo*, por lo que están en la dimensión “conoce” del nivel re-orientación. 36,4% de los profesores de este nivel demostraron la dimensión “utiliza” con afirmaciones como *utilizo las TIC para evaluar la efectividad de la construcción del conocimiento y monitoreo sus beneficios de utilización en el escenario educativo*, mientras que los restantes 9,1% declaran *modificar adaptativamente el uso de las TIC para evaluar su efectividad y establecer estrategias que evidencien los aportes de las tecnologías en la enseñanza*, por lo que son considerados pertenecientes a la dimensión “transforma” de este nivel.

4.3.3. Nivel de evolución en la medición de efectividad de las TIC en la promoción del aprendizaje significativo

Para finalizar, el nivel evolución ha agrupado a 7 profesores, es decir, el 14% del total del grupo encuestado que, de manera muy curiosa, han emitido respuestas tanto cualitativas cuanto cuantitativas que les caracteriza en la dimensión “conoce” de este nivel, tales como *puedo identificar los cambios que se deben realizar en la práctica educativa a partir de la información sobre las prácticas con las TIC; conozco como medir el impacto de las tecnologías educativas en los procesos de aprendizaje de mis estudiantes; soy consciente de que las TIC facilitan la evaluación de la efectividad en los escenarios educativos*. De este modo, todos los profesores de este nivel se han ubicado en la misma dimensión y no hemos logrado obtener datos de las demás dos dimensiones.

Tabla 4. Competencia: medir la efectividad de las actividades basadas en las TIC para favorecer el aprendizaje significativo

		Conoce	Utiliza	Transforma
Integración	32 profesores	43,7%	25%	31,3%
Re-orientación	11 profesores	54,5%	36,4%	9,1%
Evolución	7 profesores	100%	-	-

Fuente: Propia

CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente estudio mantienen una estructura que responde a los objetivos del proyecto, por lo que, la información adquirida y analizada en apartados anteriores, contribuye a explicar y responder a los objetivos y cuestiones planteadas. De acuerdo a los análisis realizados, podemos afirmar que:

- La formación del profesorado supone un factor de vital importancia para posibilitar una práctica pedagógica orientada al uso efectivo de las Tecnologías de la información y comunicación;
- El desarrollo de una coordinación y cooperación entre docentes facilita la labor de aplicación de las TIC, y aporta las posibilidades de medición y difusión de las buenas prácticas, con el fin de desarrollar redes de trabajo colaborativo con el aporte de las TIC;
- Los docentes demuestran un comportamiento semejante frente a las 3 competencias analizadas en cuanto a la graduación de como la implementan; de manera general son más altos los números en integración/conoce y descienden gradualmente hacia el nivel evolución/transforma.
- Para la adquisición de las competencias docentes relacionadas con el desarrollo de las tecnologías en el aula se hace necesario garantizar que los profesores lleguen a los diferentes niveles y dimensiones de comprensión, utilización y transformación de cada acción llevada a cabo;

A modo general, y como conclusión, se afirma rotundamente que la formación del profesorado, la coordinación y cooperación docente, el hecho de contar con recursos y medios materiales adecuados, y una dedicación de tiempo y esfuerzo de los docentes, son factores de gran importancia y favorecedores del uso de las TIC en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, R. **Vigotsky y el aprendizaje escolar** (Vol. 4). Buenos Aires: Aique, 1996.

COLL, C. **Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades**. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 17-40, 2008.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicología de la Educación Virtual**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

COLL, C.; ONRUBIA, J.; MAURI, T. **Tecnologia** y prácticas pedagógicas: Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario Psicología*, 377-400, 2007.

CUBAN, L. **Oversold and underused: computers in the classroom**. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University press, 2001.

DIAZ, C.; MARTINEZ, P.; ROA, I.; SANHUEZA, M. G. **Los docentes en la sociedad actual**: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. 2009. Disponível em: <<http://polis.revues.org/625>>. Acesso em 2 de Septiembre de 2013.

DÍAZ, J., PÉREZ, A., & FLORIDO, R. **Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual**. *Cultivos Tropicales*, 81-90, 2011.

MARQUÈS, P. Diseño de intervenciones educativas con soporte multimedia. En: Ferrés, J.; Marquès, P. (coord.). **Comunicación educativa y nuevas tecnologías**. pp. 320/31-320/49. Barcelona: praxis, 2001.

MONTES, J. A.; OCHOA, S. **Apropiación de las Tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios**. *Acta Colombiana de Psicología*, 87-100, 2006.

UNESCO. **Competencias y Estándares TIC desde la Dimensión Pedagógica**: Una Perspectiva desde los Niveles de Apropiación de las TIC en la Práctica Educativa Docente. 2016.

A ADAPTAÇÃO A CONTEXTOS DE ENSINO A DISTÂNCIA POR ESTUDANTES SENIORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA, NUMA CONJUNTURA PANDÉMICA

THE ADAPTATION TO DISTANCE LEARNING CONTEXTS BY SENIOR STUDENTS OF A PORTUGUESE HIGHER EDUCATION INSTITUTION, IN A PANDEMIC ENVIRONMENT

Recebido em: 17 de setembro de 2020

Aprovado em: 4 de dezembro de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 13 | v. 1 | p. 193-215 | jan./abr. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2407>

Sara Mónico Lopes sara.lopes@ipleiria.pt

Doutora em Antropologia pelo ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal).

Professora adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Investigadora no CICS.NOVA.IPLeiria.

Isabel Beato isabel.beato@ipleiria.pt

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de Extremadura (Cáceres/Espanha).

Professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Luisa Pimentel luisa.pimentel@ipleiria.pt

Doutora em Sociologia pelo ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal).

Professora adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Investigadora no CICS.NOVA.IPLeiria e no CIES-ISCTE.

Cezarina Santinho Maurício cezarina.mauricio@ipleiria.pt

Especialista na área do Trabalho Social e Orientação, pelo Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

RESUMO

A pandemia por SARS-CoV-2 colocou grandes desafios às instituições de ensino superior (IES), e o Politécnico de Leiria não ficou imune a esta crise. Num contexto em que a educação ao longo da vida faz parte das agendas políticas nacionais e internacionais, as instituições de ensino superior portuguesas têm vindo a reconhecer a importância desse paradigma, proporcionando momentos formativos e de partilha intergeracional para públicos diversificados. Com este artigo pretende-se perceber o processo de adaptação a contextos de ensino a distância pelos estudantes de uma formação sénior - o Programa 60+, do Politécnico de Leiria -, perante a situação pandémica. A partir de um estudo de caso, de contornos descritivo-exploratório, procuramos refletir sobre os processos de mudança de um sistema de ensino tradicional e presencial para a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem suportadas por ferramentas digitais. Participaram no estudo 35 estudantes seniores inscritos no 2º semestre do ano letivo 2019/2020. Concluiu-se que a maioria dos respondentes sentiu dificuldades na adaptação ao novo contexto que se impôs de forma inesperada. Mais de metade não participou nas atividades a distância e afirma preferir as atividades presenciais. Dos que participaram nas atividades a distância, a maioria não sentiu dificuldade no acesso às plataformas e na utilização das ferramentas digitais, o que permite evidenciar a importância da formação neste domínio. Resultados que vão ao encontro das orientações nacionais e internacionais para a adoção de estratégias que promovam a literacia digital.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida. Ensino a distância. Seniores.

ABSTRACT

The SARS-CoV-2 pandemic posed major challenges for higher education institutions (HEI) and the Polytechnic of Leiria was not immune to this crisis. In a context in which lifelong education is part of national and international political agendas, Portuguese higher education institutions have been recognizing the importance of this paradigm, providing training and intergenerational moments of sharing for diverse audiences. This article intends to understand the adaptation process to home online schooling by students of a senior training - the Program 60+, from the Polytechnic of Leiria -, in the face of the pandemic situation. Based on a descriptive-exploratory case study, we seek to reflect on the process of changing from a traditional and face-to-face teaching system to the use of teaching and learning methodologies supported by digital tools. Thirty-five senior students, enrolled in the second semester of the academic year 2019/2020, participated in the study. We concluded that most participants experienced difficulties in adapting to the new context that was imposed upon themselves unexpectedly. More than half did not participate in the proposed online activities and claim to prefer face-to-face activities. The majority of those who participated in the online activities did not experience difficulties in accessing the platforms and in the use of digital tools, which highlights the importance of training in this sort of learning. These results are in line with the national and international guidelines for the adoption of strategies that promote digital literacy.

Keywords: Lifelong education. Distance learning. Seniors.

1 INTRODUÇÃO

A convicção de que não há um tempo nem um contexto específico para o indivíduo realizar as suas aprendizagens, contribuiu para a afirmação do paradigma da educação permanente ou ao longo da vida, ampliando o entendimento do conceito de educação. Neste artigo, partimos desta perspectiva, para refletirmos sobre as orientações das políticas públicas, nacionais e internacionais, para adultos e para analisarmos, em concreto, uma oferta formativa dirigida a um público sénior e a sua adaptação a contextos de ensino a distância perante a pandemia por SARS-CoV-2, que assolou Portugal a partir de março de 2020.

A década de sessenta do século XX representa o ponto de viragem e de afirmação desta conceção, renovada e ampliada, nas políticas educativas, surgindo uma perspectiva mais abrangente, quer ao nível das modalidades de educação (formal, não formal e informal), quer ao nível dos seus públicos, jovens e adultos. Associada a esta viragem está o aparecimento de posições distintas de organismos internacionais: por um lado, a do movimento da educação permanente (CANÁRIO, 2000) alicerçado no Relatório - *Learning to Be – the world of education today and tomorrow* - coordenado por Edgar Faure¹ para a UNESCO, publicado em 1972; por outro lado o relatório *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*, da OCDE, em 1973.

Do ponto de vista político-ideológico, a UNESCO desempenhou um papel determinante para a educação em geral e de adultos em particular, tendo como missão contribuir para a paz e segurança, fomentando a colaboração entre os povos a partir da educação, da ciência e da cultura.

A ideia de educação permanente, que subjaz ao Relatório *Learning to be*, não foi uma criação nova da UNESCO, como salienta Faure (1972), antes uma (re)construção das perspectivas teórico-conceituais de John Dewey, Lindman, Kurt Lewein, David Kolb ou Carl Rogers, que marcaram a educação do início desse mesmo século. Esta conceção de educação refere-se a todo o processo educativo que ocorre ao longo dos ciclos de vida dos indivíduos, contemplando diversos momentos, formas e experiências, extravasando a lógica do modelo escolar, que determina(va) um tempo e um espaço próprios para o lugar da educação.

A posição da OCDE introduz a ideia da educação contínua, defendendo a oferta de oportunidade educativas ao longo da vida de uma pessoa sempre que sejam necessárias. Trata-se de uma proposta flexível que conjuga em alternância a educação/formação e as necessidades do mundo do trabalho.

¹ Precedido pelo trabalho de Paul Lengrand – *An Introduction to a lifelong learning* - assente na ideia do interesse inato do Homem pela aprendizagem, que contribui para a promoção de uma sociedade mais humana e pacífica.

Estas propostas tinham subjacente uma dura crítica ao sistema escolar que contribuía para doutrinar e moldar pensamentos em vez de contribuir para a espontaneidade e liberdade de pensamento.

O conceito de educação permanente perderia visibilidade a partir dos anos 1990 numa altura em que ganha preponderância o termo “aprendizagem ao longo da vida”. Ainda que por vezes sejam entendidos como sinónimos, a sua conceitualização aponta para visões distintas, por um lado (educação permanente) a defesa de uma educação integradora, durante toda a vida do indivíduo e em todos os contextos, por outro, a conceção da educação virada para o crescimento económico, para a competitividade (SILVESTRE, 2013) e, entre outros aspetos, para a formação de recursos humanos (LIMA, 2007).

A aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) tem marcado a agenda política na educação e formação ao longo dos últimos anos, sendo cada vez mais uma necessidade e uma consciência que acompanha as nossas sociedades e as instituições de ensino de uma forma em geral, não apenas em Portugal como no mundo. A construção de um paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, onde se inclui o campo da educação de adultos (EA), baseia-se no desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem, em que os sistemas de educação/formação, o mundo do trabalho, os contextos organizacionais e a sociedade no seu todo desempenham um papel imprescindível (PIRES, 2003). Destacamos alguns documentos, resoluções de políticas públicas, europeias e nacionais, neste domínio conducente à afirmação do paradigma da ALV, nos quais a formação para a promoção da literacia digital e para a diminuição da infoexclusão surge como uma das linhas de ação:

- O *Tratado da União Europeia*, em 1992, que preconiza uma vontade de promoção da educação como motor da competitividade económica, identificando-a como uma das principais áreas da agenda política. O Livro Verde - *Dimensão Europeia da Educação* (1993) ou o Livro Branco - *Educação e Formação, Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995) são exemplos de documentos elaborados para intensificar a intervenção da União Europeia no campo educativo e da educação de adultos em particular (BARROS, 2013).

- A *Estratégia de Lisboa* (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), aponta o ano de 2010 para a construção de uma economia europeia alicerçada no conhecimento, dinâmica e competitiva, a partir, por exemplo, da reforma dos sistemas de educação e formação, para envolver os jovens e os adultos em ambientes de aprendizagem.

- A *Estratégia Europa 2020* (Comissão Europeia, 2010), enfatizou o desenvolvimento de programas de educação e ALV que promovam a mobilidade dos trabalhadores, nos Estados-membros da UE; a melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação; a promoção da igualdade,

da coesão social e da cidadania ativa; e o estímulo à criatividade, à inovação e ao empreendedorismo (GUIMARÃES, 2016).

- A *Agenda Renovada no domínio da educação de adultos* (EAAL- *Renewed European Agenda for Adult Learning*), da Comissão Europeia (2011), define o eixo da cooperação europeia nas políticas de educação de adultos para o período até 2020, salientando a necessidade de todos os adultos aperfeiçoarem regularmente as suas aptidões e competências pessoais e profissionais, reconhecendo que a educação de adultos é o elemento mais fraco no desenvolvimento dos sistemas nacionais de aprendizagem ao longo da vida, onde se verifica uma baixa taxa de participação dos mesmos na aprendizagem. Entre os temas objeto de ação na Agenda contam-se: dar aos adultos, em qualquer fase da vida, mais oportunidades de acesso flexível a atividades de formação de elevada qualidade; adotar uma nova abordagem da educação de adultos centrada nos resultados do processo de aprendizagem; sensibilizar os adultos para o facto da aprendizagem constituir uma atividade contínua; desenvolver sistemas eficazes de orientação ao longo da vida e sistemas para a validação da aprendizagem não formal e informal.

- *Envelhecer bem na sociedade da informação* (Comissão das Comunidades Europeias, 2007a) e *Participar na sociedade de informação* (Comissão das Comunidades Europeias, 2007b), são dois documentos onde é possível identificar uma crescente preocupação com a inclusão digital das populações mais velhas, no contexto europeu.

- O *Plano Tecnológico*, de 2005, que formula uma estratégia de crescimento com base no conhecimento, na tecnologia e na inovação e que evidencia a importância de qualificar e de mobilizar Portugal para a sociedade da informação e do conhecimento.

- A *Agenda Portugal Digital* (2012), com objetivos traçados até 2020. Destaca-se um dos seus eixos, centrado na inclusão digital e na utilização regular da internet, entre cidadãos de zonas remotas, com baixos níveis de qualificação, seniores ou indivíduos com necessidades especiais.

- A *Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais* (2015), para o período compreendido entre 2015-2020. A sua intenção reside na obtenção de uma melhor posição ao nível europeu, em termos da utilização da internet, das competências digitais básicas da população e utilização dos serviços online.

- A *Iniciativa Nacional de Competências Digitais e.2030* (Portugal, INCoDe.2030), centrada na capacitação das competências digitais da população portuguesa. A inclusão social é um dos eixos de ação, dando-se atenção aos públicos infoexcluídos.

Identifica-se, desta forma, uma associação clara entre a aprendizagem ao longo da vida, a inclusão social e o reforço da cidadania digital, entre outros. Tal como referem Dias, 2012; Páscoa; Gil, 2015; Coelho, 2017, existem grupos de cidadãos que correm riscos maiores de exclusão, constituindo os

seniores um deles. Não ter acesso ou não saber utilizar as novas tecnologias significa o impedimento de ações relevantes para a sua vida diária e a aquisição de novos conhecimentos. O desenvolvimento de competências digitais nos idosos permite o manuseamento das TIC, mas possibilita, igualmente, a sua independência, a melhoria da sua autoestima, a melhoria da qualidade de vida e a construção de cidadania (DIAS, 2012).

Pelo exposto, o campo da educação de adultos tem estado no centro das políticas europeias, mas o grande enfoque tem sido dado, sobretudo, aos adultos ativos, relacionando-se, desta forma, o aumento das qualificações com a competitividade e empreendedorismo. Para os que se encontram a usufruir do seu tempo de reforma, com autonomia e no seu local de pertença, as medidas têm sido escassas, pautadas pela iniciativa de algumas instituições públicas (Universidades, Politécnicos ou Autarquias), do setor social ou de instituições de ensino superior privadas, que desenvolvem programas formativos para seniores. Em todos estes projetos, destinados aos públicos mais velhos, a oferta formativa no domínio das TIC está presente e tem por objetivo a promoção da inclusão digital e, conseqüentemente, da facilitação do exercício da cidadania social (PEREIRA; NEVES, 2011).

De facto, a educação deve existir durante todo o processo de vida de um indivíduo e não é a idade que determina o limite da aprendizagem, pois esta deve ser constante na vida dos mesmos. Concordamos com Faleiros (2013), quando advoga que o acesso à educação é fundamental para afirmar a autonomia dos sujeitos na velhice.

As instituições de ensino superior devem permitir que os indivíduos, em qualquer fase das suas vidas, prossigam os seus estudos numa lógica de reconhecimento de competências e valências adquiridas nos mais diversos contextos, permitindo que reconvertam as suas carreiras profissionais ou adquiram mais formação para se valorizarem pessoalmente e obterem promoção social.

Neste seguimento, e apesar de todas as políticas e mecanismos educativos/formativos, dirigidos a públicos mais velhos, por vezes regulares e outras vezes com ruturas mais acentuadas, que foram sendo implementados ao longo das últimas décadas, nada foi previsto para situações pandémicas, como a que nos atingiu em 2020 - SARS-CoV-2 – de forma inesperada. Esta obrigou a mudanças repentinas de estratégias e instrumentos pedagógicos usualmente utilizados nas aulas presenciais. Falamos da massificação do uso de recursos online (ensino a distância), uma vez que o confinamento implicou o cancelamento das atividades presenciais.

O Politécnico de Leiria, que integrou a educação ao longo da vida nas suas orientações estratégicas, e vem desenvolvendo iniciativas junto do público sénior, designadamente o Programa 60+, neste quadro pandémico procurou adaptar-se às contingências, utilizando as plataformas digitais para dar continuidade às suas atividades.

2 OS SENIORES E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA - O PROGRAMA 60+

Considerando as oportunidades e os benefícios de um programa para públicos seniores numa instituição pública de ensino superior, o Politécnico de Leiria integrou, desde 2008, no seu plano formativo o Programa 60+. Trata-se de uma formação para adultos reformados ou em situação de pré-reforma, com mais de 50 anos. O Programa tem como objetivos contribuir para um processo de envelhecimento ativo e saudável, promover a interação social, o convívio intergeracional e, entre outros, estimular a troca de saberes e experiências.

O Programa 60+ apresenta características peculiares que o distinguem de outras iniciativas dinamizadas por instituições de ensino superior portuguesas para públicos semelhantes, nomeadamente, como já referido noutras publicações (PIMENTEL; LOPES; PEDROSA; MAURÍCIO, 2019; PIMENTEL; LOPES, 2018), a inclusão dos seniores, juntamente com os estudantes mais jovens, em aulas dos cursos de Licenciatura e de Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) do referido Politécnico. Esta é uma das condições de frequência do Programa: cada estudante sénior pode frequentar até 5 unidades curriculares (UC) dos referidos cursos das 5 escolas do Politécnico (3 em Leiria, 1 nas Caldas da Rainha e 1 em Peniche). Para além desta oportunidade, são dinamizadas atividades (de carácter pago ou gratuito) dirigidas apenas aos seniores do Programa

[...] na área da atividade física, da língua estrangeira (Inglês) e das tecnologias e informação e comunicação (TIC). As atividades gratuitas desenvolvem-se, em diversas áreas, por iniciativa voluntária dos próprios estudantes seniores, da coordenação do Programa, de docentes do Politécnico de Leiria, de estudantes mais jovens ou de pessoas externas (PIMENTEL; LOPES; PEDROSA; MAURÍCIO, 2019, p.309-310).

Como se pode ver pelos dados constantes na Tabela 1, os seniores que frequentaram o 60+ no ano letivo 2019/2020, eram predominantemente mulheres, com idades compreendidas entre os 60 e os 79 anos, e com uma escolaridade média ou superior. É um grupo que acompanha o padrão de género das categorias mais envelhecidas da população portuguesa, constituídas maioritariamente por mulheres, mas que apresenta uma escolaridade substancialmente mais elevada do que a maioria da população sénior do país, que continua a ser marcada por elevadas percentagens de analfabetismo (CAVACO, 2018).

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos estudantes 60+ em 2019-2020

		n= 118	%
Sexo	Feminino	76	64
	Masculino	42	36
Idade	50-59	5	4
	60-69	62	53
	70-79	49	41
	>=80	2	2
Habilitações acadêmicas	1º ciclo do ensino básico	4	3,4
	2º ciclo do ensino básico	6	5,1
	3º ciclo do ensino básico	20	16,9
	Ensino Secundário	27	22,9
	Ensino Médio/ Bacharelato	11	9,3
	Licenciatura	50	42,4

Fonte: Comissão Científico-Pedagógica do Programa 60+ (2020, p. 7)

3 METODOLOGIA

Tendo em conta as mudanças nas estratégias pedagógicas e nas ferramentas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, implementadas de forma abrupta no 2º semestre de 2019/2020, decidimos pela realização de um estudo que tem como objetivo geral: perceber a adesão e o processo de adaptação a contextos de ensino a distância por públicos seniores, de uma instituição de ensino superior pública portuguesa, perante a pandemia - SARS-CoV-2. A partir do qual se desenharam outros mais específicos:

- analisar o nível de participação dos estudantes do Programa 60+ nas atividades a distância desenvolvidas durante o período de interrupção das atividades presenciais em virtude da pandemia;
- conhecer as suas perceções sobre as ferramentas e as metodologias usadas;
- identificar dificuldades sentidas no acesso às plataformas digitais;
- analisar as vantagens e as desvantagens reconhecidas às metodologias de ensino alternativas.

A opção metodológica escolhida foi a do estudo de caso, de cariz descritivo-exploratório, por nos permitir conhecer e descrever, de forma particular e aprofundada, uma realidade delimitada (YIN, 2014): a participação em atividades a distância dos estudantes do Programa 60+, do Politécnico de Leiria. O estudo assume contornos quantitativos, considerando que a maioria da informação recolhida se pode expressar numericamente (BRYMAN, 2015), no entanto, incluem-se, também, alguns dados de natureza mais descrita e interpretativa.

Utilizou-se como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário de auto-preenchimento, disponível numa plataforma online da google. Esta foi a única opção que os investigadores consideraram, uma vez que nos encontrávamos numa situação pandémica, sem contactos presenciais. As interações estabeleciam-se, preferencialmente, a partir de dispositivos móveis ou de plataformas de comunicação online, sendo o questionário um instrumento que, pelas suas características, não necessita da presença do investigador, tendo ainda a vantagem de poder ser dirigido, em simultâneo, a um número elevado de indivíduos (COUTINHO, 2015).

O questionário apresentava 5 partes: a primeira de caracterização dos respondentes; a segunda, com o propósito de aferir a participação/não participação em atividades a distância, os motivos, a sua regularidade, as plataformas de comunicação usadas; uma terceira parte para recolher as perceções dos participantes sobre vantagens e desvantagens das metodologias de ensino a distância para o seu processo de aprendizagem; a quarta parte questionava acerca dos contactos estabelecidos entre os estudantes seniores e a forma como ocorreram durante o período de confinamento e a última parte permitia perceber a intenção dos seniores sobre a sua reinscrição no ano letivo seguinte.

O instrumento foi sujeito a uma validação de conteúdo e forma (BRYMAN, 2015) por 2 especialistas, que sugeriram algumas alterações ao nível da redação de algumas questões e da tipologia de algumas respostas. Realizadas as alterações, o questionário foi dirigido, por email, aos estudantes seniores do Programa 60+, inscritos no 2º semestre (fevereiro a julho) do ano letivo 2019-2020. Desta forma, consideram-se os participantes neste estudo, de cariz não representativo, os respondentes ao questionário enviado.

De forma a cumprir os procedimentos éticos, no cabeçalho do formulário apresentava-se uma descrição dos objetivos do estudo, a garantia da confidencialidade e anonimato e um pedido de autorização para participar, de forma livre e informada, no mesmo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

O inquérito, construído a partir da aplicação *Forms* da Google, disponível no endereço - <https://forms.gle/xnhU56Svx63NV8ah8> - , pressupunha um preenchimento online, tendo sido enviada a ligação, por email, a todos os estudantes inscritos no segundo semestre do referido ano letivo, ou seja, a 97 pessoas. Foi, ainda, feito um apelo à participação durante a sessão de encerramento do ano letivo, realizada através da plataforma Zoom. Apenas 35 estudantes responderam, representando uma taxa de resposta de 36,1%. Destes, 71,4% são mulheres e 28,6% homens, com idades compreendidas entre os 60 e os 74 anos. 62,9% têm licenciatura, 17,1% ensino médio ou bacharelato e 17,1% ensino secundário, o que indica que foram os mais escolarizados que manifestaram a sua opinião neste estudo.

4.1 PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES A DISTÂNCIA

Dos 35 respondentes, só 40% (n=14) afirmam ter participado nas atividades a distância desenvolvidas ao longo do 2º semestre. Destes, 78,6% participaram nas atividades a distância só nas UC específicas do 60+; 2 pessoas (14,3%) só nas UC de licenciatura ou de CTESP e uma participou em ambas.

As 21 pessoas (60%) que indicam não ter participado apresentam a falta de motivação como principal razão, mas a falta de competências na área das TIC e os problemas pessoais também são bastante referidos, como se evidencia na Tabela 2. De referir que os respondentes poderiam selecionar até 3 opções de resposta.

Tabela 2 – Motivos para não participar nas atividades a distância

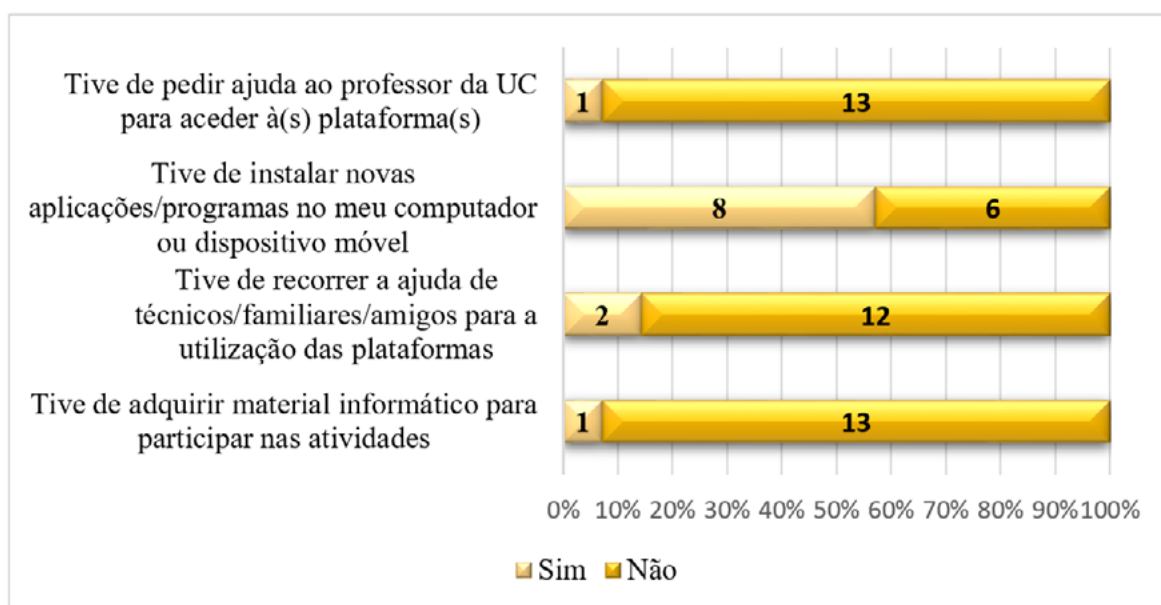
Motivo	Nº de respostas
Falta de motivação	14
Falta de competências na área das TIC para aceder às plataformas digitais	6
Problemas pessoais	5
Não ter as ferramentas tecnológicas (computador, dispositivos móveis) que permitem acompanhar as atividades a distância	1
Problemas de saúde	1
Falta de confiança nas plataformas digitais	1
A impossibilidade de conviver diretamente com as pessoas	1

Destacamos a opinião de um estudante que indicou a opção “falta de motivação” e completou a sua resposta dizendo:

Não preciso de competir nem de valorizar o meu CV, daí o desinteresse de actividades à distância, se bem que há grande disponibilidade, competência e empenho dos docentes. Os objectivos dos 60+ não são compatíveis com telescola, salvo um ou outro caso. Para mim é muito importante sair de casa como uma obrigação, estar com os meus estimados colegas, convivermos em conjunto com professores, técnicos, empregados (administrativos ou outros). O meu envolvimento nas actividades propostas pelo Politécnico é que me dá motivação e desejo de ir ao IPL diariamente (R7).

Quisemos saber se os estudantes seniores tiveram de se preparar para participar nas actividades desenvolvidas nas plataformas digitais. A opção mais valorizada foi a necessidade de instalar novas aplicações/programas no seu computador ou dispositivo móvel (57% (n=8), as outras opções indicadas, como a aquisição de material informático, a ajuda de técnicos/familiares ou a ajuda de professores para o acesso às plataformas, não tem grande expressividade, como se apresenta na Figura 1.

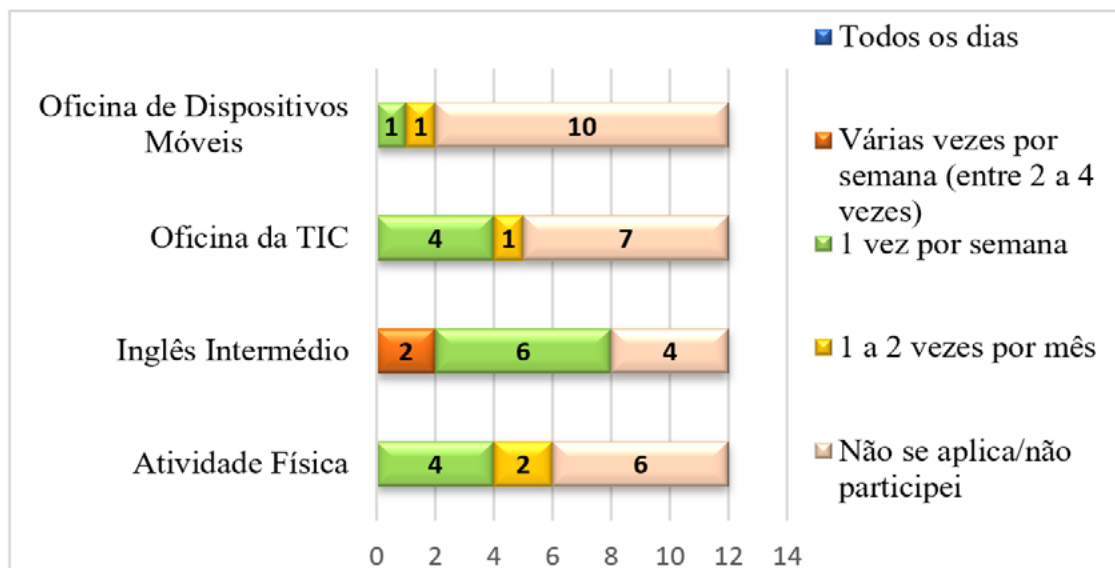
Figura 1 – A preparação para o ensino a distância



Os professores das UC específicas do 60+ utilizaram várias plataformas digitais para o desenvolvimento das actividades formativas (particularmente o moodle, teams, zoom e mega). Dos 14 respondentes, 78,6% afirmam não ter sentido dificuldades no acesso a essas plataformas. Os três estudantes que referem ter tido alguma dificuldade, realçam a falta de domínio da plataforma por falta de prática, problemas técnicos com a internet e problemas de som nos dispositivos móveis.

Relativamente à regularidade com que os estudantes participaram nas atividades desenvolvidas através das plataformas digitais (Figura 2), nas UC específicas do 60+, constatamos que as 12 pessoas que responderam a esta questão participaram preferencialmente nas atividades de Inglês Intermédio, uma vez por semana. Também as que participaram na Oficina de TIC e na Atividade Física o fizeram preferencialmente uma vez por semana. No caso da Oficina de Dispositivos Móveis a participação foi mais reduzida.

Figura 2 - Regularidade de participação nas atividades a distância



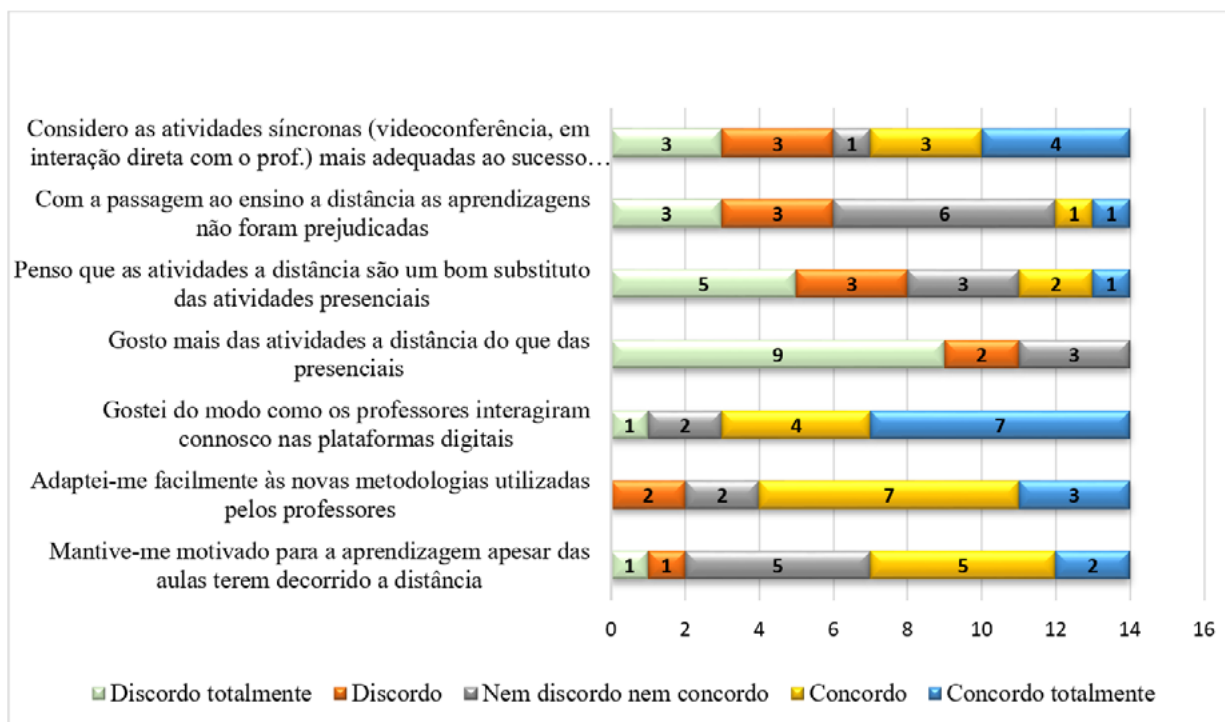
4.2 OPINIÃO SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A DISTÂNCIA

Para conhecermos um pouco melhor as opiniões dos estudantes seniores sobre todo o processo, apresentámos um conjunto de afirmações e pedimos que as classificassem através de uma escala de Likert (em que 1 é discordo totalmente e 5 concordo totalmente). Responderam 14 pessoas. A partir dos resultados apresentados na Figura 3 percebemos que as opiniões se dividem, não havendo consenso em relação ao sentido das afirmações.

Assim, a maioria concorda que as atividades síncronas (por videoconferência, em interação direta com o professor) são mais adequadas ao sucesso do processo de aprendizagem, mas ainda há 6 (42,9%) pessoas que discordam. Quanto à influência que a passagem ao ensino a distância teve no processo de aprendizagem, 42,9% dos respondentes concordam que este processo foi prejudicado e somente

14,9% entendem que não. Contudo, há uma percentagem substancial (42,9%) que assume uma posição neutra face a esta afirmação, talvez fruto de alguma indecisão. Só uma minoria (21,4%) concorda que as atividades a distância são um bom substituto das atividades presenciais e ninguém concorda com a afirmação “Gosto mais das atividades a distância do que das presenciais”, apesar de haver 3 pessoas (21,4%) que assumem uma posição neutra (não discordo nem concordo) face à mesma. 78,6% dos estudantes gostaram do modo como os professores interagiram com eles nas plataformas digitais e 71,4% dizem ter-se adaptado facilmente às novas metodologias utilizadas pelos professores. Quanto à afirmação “Mantive-me motivado para a aprendizagem apesar das aulas terem decorrido a distância”, encontramos alguma indefinição, pois apesar de 50% concordarem com a mesma, 5 pessoas (35,7%) não discordam nem concordam.

Figura 3 - Opinião sobre atividades a distância



4.3 VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO A DISTÂNCIA

Foi solicitado aos estudantes do Programa 60+ que indicassem as vantagens e as desvantagens da utilização das plataformas digitais e das metodologias de ensino à distância, tendo-se obtido 14 respostas.

4.3.1 As vantagens

Os estudantes seniores destacam o papel facilitador destas plataformas e metodologias nas diferentes aprendizagens (n=5). A promoção da relação e da comunicação na comunidade escolar é outra categoria de argumentos em expressão no seu discurso (n=4). Isto significa que os aspetos relacionais são relevantes e valorizados nas experiências educativas, como se pode verificar através das seguintes afirmações na Tabela 3:

Tabela 3 – Vantagens do ensino a distância

Excertos	Respondente
<i>"Possibilitar a aprendizagem e interação com professor e colegas"</i>	R4
<i>"Não perder o contacto com a escola";</i>	R18
<i>"Manter o contacto com a comunidade escolar"</i>	R20

A comodidade (n=2) e a segurança (n=2) são outros benefícios atribuídos a estas plataformas e metodologias. A categoria comodidade está patente em afirmações como *"a facilidade em obter a informação na hora e no local onde se está"* (R27); *"evita deslocações"* (R29). Consideramos que a alusão à segurança está relacionada com a crise sanitária provocada pela Covid-19 manifestada nos seguintes comentários: *"precaução face ao Covid 19"* (R29); *a principal vantagem, para mim, é em caso de necessidade de evitar contágios"* (R32). Esta situação excepcional que estamos a vivenciar influenciou outro estudante que considera as plataformas digitais e as metodologias à distância como instrumentos de trabalho a adotar em casos emergência: *"Nesta situação de Covid, noutras situações de impedimento, etc"* (R8).

Um dos estudantes identifica as vantagens de duas das plataformas utilizadas: à plataforma Zoom associa o contacto direto com professores e colegas, bem como a possibilidade de ter um feedback em relação às suas dúvidas; à plataforma Moodle associa o acesso e disponibilidade de materiais pedagógicos.

Apesar de reconhecerem que estas plataformas e metodologias permitem conciliar a realização de aprendizagens, o acompanhamento de atividades/trabalhos e a interação com os diferentes intervenientes, surgem duas respostas em que se faz a defesa das aulas presenciais como *"são sem dúvida muito melhores"* (R11).

4.3.2 As desvantagens

Quando questionados sobre as desvantagens da utilização das plataformas digitais e das metodologias de ensino a distância, as respostas dos estudantes apontam predominantemente a falta de interação e de contacto pessoal (n=10). Para exemplificar esta categoria reproduzimos as seguintes afirmações na Tabela 4:

Tabela 4 – Desvantagens do ensino a distância

Excertos	Respondente
<i>"Falta de interação pessoal"</i>	R1
<i>"Impessoais, solitárias, mecanizadas";</i>	R3
<i>"As principais desvantagens são muitas, mas realço as que acho mais importantes: falta do contacto humano"</i>	R11
<i>"Nada substitui o contacto pessoal".</i>	R14

Este é um tipo de desvantagem relevante e que pode ter repercussões na motivação e no processo de aprendizagem dos estudantes, como é mencionado em algumas respostas e que apresentamos na Tabela 5:

Tabela 5 – Impacto da falta de interação e contacto pessoal

Excertos	Respondente
<i>"Decresce a interação com o Professor, e a eficácia do apoio e da aprendizagem não é a mesma"</i>	R17
<i>"Eventualmente, pode conduzir a uma desmotivação do aluno"</i>	R19

Os problemas técnicos são, igualmente, identificados por alguns estudantes (n=3). Este aspeto é importante e conduz a outros conteúdos que devem ser objeto de reflexão e campo de trabalho. Estamos a pensar nas possibilidades de acesso à internet e às novas ferramentas digitais, no domínio destas ferramentas ou na inclusão digital, em particular por parte dos seniores.

Em síntese, podemos realçar que os estudantes seniores consideram que essas ferramentas apresentam vantagens em situações excecionais, por questões de segurança e face à ausência de alternativas viáveis, mas não substituem a educação presencial.

4.4 CONTACTO ENTRE ESTUDANTES DO PROGRAMA

A grande maioria (82,9%) dos 35 respondentes refere que, durante o período de interrupção das atividades presenciais, tendo por referência o semestre anterior, os contactos com os seus colegas

do Programa 60+ diminuíram. Três pessoas indicam que não houve contacto, duas que os mesmos se mantiveram semelhantes ao período anterior e 1 que aumentaram. As 32 pessoas que afirmam ter mantido contactos com os colegas fizeram-no, preferencialmente, através de chamadas telefónicas (71,9%) e da utilização das redes sociais (65,6%), mas também houve quem utilizasse as videoconferências (15,6%) e os encontros presenciais (15,6%).

4.5 INTENÇÃO DE EFETUAR INSCRIÇÃO EM 2020/2021

Quando questionados sobre a intenção de se inscreverem no ano letivo 2020/2021, os 35 respondentes assumem posições diferentes caso as atividades decorram presencialmente ou a distância. Assim, caso as atividades decorram presencialmente, 57,1% (n=20) têm intenção de se inscrever, 34,3% (n=12) referem que talvez se inscrevam e só 1 pessoa indica não ter intenção de o fazer. Caso as atividades decorram a distância, somente 11,4% (n=4) manifestam uma intenção clara de voltar a frequentar o Programa, havendo uma elevada percentagem de indecisos (talvez= 65,7%) e 22,9% (n=8) de pessoas que não voltarão a inscrever-se.

4.6 DISCUSSÃO

Como afirmámos no início deste tópico, dos 97 seniores inscritos no 2º semestre 19-20, só 36,1% corresponderam ao pedido da coordenação para participarem no estudo. Este resultado sugere-nos que a maioria das pessoas estava desligada das atividades do Programa e pouco atentas ao correio eletrónico, através do qual enviámos o convite. Das 35 pessoas que responderam só 14 participaram regularmente nas atividades a distância. Esta participação obriga a uma autodisciplina e ao que Lima (2011) designa de aprendizagem autorregulada, ainda que em permanente interação com o formador e os colegas. Mesmo as pessoas que participaram nas atividades a distância de forma regular, manifestam uma preferência clara pelas aulas presenciais.

Esta pesquisa permitiu-nos perceber que, apesar dos seniores que frequentam o Programa 60+ afirmarem, em pesquisas anteriores (PIMENTEL; FARIA, 2016), que a procura de conhecimento é o principal motivo para se inscreverem, a dimensão relacional está fortemente associada a esta decisão. Estes dois tipos de motivações – busca de conhecimento e busca de interação – surgem como dominantes em vários estudos sobre os programas para seniores em instituições de ensino superior (CREECH; PINCAS, HALLAM; JEANES; BROAD, 2010; FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, MOLINA, SCHETTINI; DEL REY, 2012) e em instituições sociais, como as universidades seniores (BJURSELL, 2019; MACHADO; MEDINA, 2012; SLOANE-SEALE; KOPS, 2008).

A interação com os pares e com os professores complementam e enriquecem o processo de aprendizagem (SLOANE-SEALE E KOPS, 2008; MACHADO; MADEIRA, 2016). Por isso, a falta de interação e de contacto humano, evidenciada como desvantagem da utilização das plataformas pelos respondentes, parece estar associada à desmotivação e à redução da participação no processo formativo.

Também nos permitiu perceber que, ainda que o investimento na literacia digital da população mais idosa tenha sido muito significativo nos últimos anos, com diversas organizações a promover programas formativos específicos para os seniores (GIL, 2015; GONZÁLEZ, RAMÍREZ; VIADEL, 2015; TRENTIN; REPETTO, 2008), que recolhem elevada adesão e revelam entusiasmo pela aprendizagem neste domínio, alguns seniores continuam a apresentar resistência ou a ter dificuldade na utilização das plataformas digitais. Como afirmam Amaro e Gil (2011), apesar de haver indicadores que demonstram abertura dos seniores à aprendizagem e utilização das TIC, não podemos esquecer que a maioria dos seniores não usaram computadores ou tiveram acesso à internet durante o seu processo educativo e laboral ou nas suas vidas pessoais. Por outro lado, muitas destas pessoas não têm os seus próprios computadores ou têm equipamentos pouco atuais. Este foi um problema referido por alguns dos seniores inquiridos no âmbito deste estudo, que tiveram de adquirir material informático ou de instalar novas aplicações ou programas para acompanharem as aulas e atividades a distância.

Os estudantes do Programa 60+ que, à semelhança dos seniores referenciados nos estudos anteriores, têm mostrado elevado interesse pelas atividades formativas no domínio das TIC (PIMENTEL; FARIA, 2016), parecem apresentar alguma resistência à utilização dessas ferramentas para participarem nas atividades de ensino a distância, de forma autónoma, fora do contexto de aula presencial. Isso deve-se, nas suas palavras, essencialmente à falta de motivação ou à falta de competências. Em certa medida, esta desmotivação poderá estar associada às circunstâncias específicas vividas durante a fase de confinamento, decorrente da declaração de estado de emergência, e ao clima de insegurança e de ansiedade coletiva gerado pelo agravamento da pandemia durante os meses em que este estudo foi realizado.

Estes resultados estão em linha com o que afirmam Sloane-Seale e Kops (2008, p. 55) sobre as preferências dos estudantes seniores que entrevistaram

These older adult learners preferred challenging, experiential educational activities that were practical, hands-on, and interactive. They also wanted to learn content, from content experts, that was relevant and useful to them and reflected the larger issues in their community and the world. They did not want examinations, tests, certificates, degrees, and lecture formats; instead, they wanted opportunities for group discussions and interaction and peer learning.

A desmotivação evidenciada e a preferência pelas atividades desenvolvidas em contacto direto com os professores e colegas, são confirmadas pela intenção de não se inscreverem no ano letivo 2020/2021 caso as aulas sejam realizadas com recurso às plataformas de ensino a distância. Estarão também relacionadas com a diminuição dos contactos mantidos com os colegas que frequentam o Programa. Contudo, é relevante realçar que os que mantiveram contactos (ainda que com menor frequência), o fizeram através do recurso a plataformas de comunicação digital, como a videochamada, e às redes sociais. Ou seja, mobilizaram as suas competências no domínio das TIC para usar ferramentas digitais que atenuassem o impacto do distanciamento físico imposto pela conjuntura.

Como já evidenciámos, são muitos os estudos que realçam a importância da postura dos professores no processo de aprendizagem e na motivação dos estudantes seniores para se envolverem e continuarem nesse processo. Narushima, Jian; Diestelkamp (2018, p.700), por exemplo, referem que "a good instructors are the "glue" for the circle of comrades". Segundo Lima (2011, p. 71) "Só um acompanhamento direto e personalizado do trabalho poderá ser uma opção capaz de produzir aprendizagens relevantes e significativas.". No ensino a distância, a disponibilidade do professor para dinamizar aulas síncronas ou para esclarecer dúvidas através de contactos individuais é fundamental para manter os estudantes seniores ligados e assíduos. A grande maioria dos estudantes que participaram no estudo valorizam a interação mantida com os professores nesta nova etapa e dizem ter-se adaptado às metodologias adotadas por estes.

Os estudantes que se mantiveram envolvidos nas atividades a distância referem, em geral, que não tiveram dificuldades em aceder às plataformas utilizadas pelos professores (moodle, teams, zoom e mega), em adaptar-se às metodologias adotadas, e que se mantiveram motivados no processo de aprendizagem. A disponibilidade para experimentar e para iniciar o processo de utilização das novas ferramentas, como indicam González, Ramírez e Viadel (2015), conduz a um aumento da confiança e à redução da crença de que não serão capazes de se adaptar aos novos desafios.

Assim, a pesquisa sugere que a dificuldade no manuseamento das ferramentas tecnológicas não será o único, ou mesmo o mais determinante, fator a contribuir para o afastamento das pessoas dos contextos de ensino a distância. Muitos dos seniores que não participaram nas atividades desenvolvidas através das plataformas digitais conhecem e dominam essas tecnologias, tendo frequentado várias unidades curriculares nesta área. Parece haver fatores relacionados com algum desânimo face às limitações que estas estratégias alternativas colocam às interações sociais, assim como algum receio face aos riscos associados a uma certa exposição pública inerente ao uso das mesmas. Para além destes fatores, percebeu-se, por conversas informais mantidas durante este período, que alguns estudantes

abraçaram outros projetos para o combate a esta pandemia, como por exemplo a confecção de máscaras e de viseiras para a comunidade.

CONCLUSÃO

Tendo em conta o objetivo geral proposto, este estudo permite-nos avançar que a população sénior do Programa 60+ sentiu dificuldade ou apresentou alguma resistência no processo de adaptação ao novo contexto que se impôs de forma inesperada e não progressiva.

Contudo, é por vezes em situações limite que reconhecemos que o recurso a novas formas de ensino e a utilização de novas plataformas digitais pode garantir o desenvolvimento de atividades que de outra forma não aconteceriam. A tecnologia existe, vai continuar a evoluir e devemos procurar aprender a lidar com ela, de forma segura, sábia e produtiva.

Esta é uma nova realidade para todos os agentes educativos, que levanta novos desafios e exigências acrescidas. Um dos desafios passa por ajudar os seniores a aplicarem os conhecimentos adquiridos nas aulas de TIC ou através de processos autodidatas, a este novo modelo de ensino, no qual as ferramentas digitais são potenciadoras da aprendizagem de outras matérias e conteúdos.

Face à resistência que alguns seniores evidenciam na utilização das plataformas digitais, será relevante insistir na formação específica, que permita adquirir competências que lhes deem segurança no manuseamento de novas ferramentas de forma prática e continuada no caminho de uma verdadeira cultura e literacia digital.

Outro aspeto relevante será o de sensibilizar para as vantagens que esta abertura a novas formas de comunicar e de aprender têm para o seu desenvolvimento pessoal e para o exercício de uma cidadania ativa.

A expectativa de muitos dos seniores que frequentaram o Programa 60+ era a de criar laços e estabelecer contactos presenciais. Contudo, a pandemia obrigou a uma reconfiguração do programa, fazendo antever que de futuro será necessário desenvolver ações que permitam uma maior familiaridade com o mundo digital e com as suas potencialidades para a criação e manutenção de laços com pessoas com as quais não é possível interagir face-a-face.

O Programa 60+ continuará a apostar na oferta formativa que permita conhecer e utilizar as plataformas de ensino a distância. Formação balizada pelas singularidades do processo de aprendizagem de cada sujeito, que atenda aos diferentes ritmos e interesses, reforçando uma vez mais a educação ao longo da vida ao serviço do envelhecimento ativo, saudável e de qualidade.

Em suma, entendemos que a aposta em estratégias de educação ao longo da vida para todos, em qualquer idade, onde a formação na área das TIC surja como facilitadora de inclusão e de participação social deve continuar a nortear as orientações políticas nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

A AGENDA RENOVADA NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (EAAL- Renewed European Agenda for Adult Learning). Disponível em: <https://epale.ec.europa.eu/en/policy-in-the-eu/implementing-the-european-agenda-for-adult-learning>.

AMARO, F.; GIL, H. **ICT for Elderly People: «Yes, 'They' Can!»**. 2011 e-CASE & e-Tech International Conference, Tokyo, Japan. January 18-20. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/820/1/Henrique%20Gil%203792.pdf>.

ANTUNES, F. Europeização e educação de adultos: apontamentos. **Laplage em Revista** Sorocaba, vol. 2, nº. 1, p. 22-35. 2016. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/117/398>.

BARROS, R. Educação permanente e animação socioeducativa. **Revista Ser Social. Estado, Democracia e Saúde**, Brasília, v. 22, n. 46, janeiro a junho. 2020.

BARROS, R.; BELANDO-MONTORO, M. Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões teóricas a partir dos Casos de Espanha e Portugal. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 21(71). 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1385>.

BJURSELL, C. Inclusion in education later in life: Why older adults engage in education activities. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, Vol.10, No.3, pp.215-230. 2019.

BRYMAN, A. **Social Research Methods**. Oxford: Oxford University, 2015.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: Um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa-Formação/Anefa. 2000.

CAVACO, C. Analfabetismo em Portugal – os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 02, p. 17-31, jul./dez. 2018.

COELHO, A. Os seniores na sociedade em rede: dinâmicas de promoção da inclusão e da literacia digitais em Portugal. **CIES e-Working paper**, nº 213, 1:24. Lisboa: ISCTE, 2017.

COMISSÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA DO PROGRAMA 60+ (2020). **Relatório de atividades**. Ano letivo de 2019/2020. Leiria: Politécnico de Leiria.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007a). **Envelhecer bem na sociedade da informação** – uma iniciativa i2010. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007b). **Participar na sociedade da informação** – uma iniciativa i2010. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

COUTINHO, C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Lisboa: Almedina, 2015.

CREECH, A.; PINCAS, A.; HALLAM, S.; JEANES, J.; BROAD, J. Being an 'older learner' in higher education: sustaining the will to learn. **International Journal of Education and Ageing**. Vol. 1, No. 1, p. 23-40. 2010.

DIAS, I. O uso das tecnologias digitais entre os seniores motivações e interesses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 68, 51:77. 2012.

EUROPEAN COMMISSION. **The 2012 Ageing Report: economic and budgetary projections for the 27 EU Member States (2010-2060)**. European Commission, Directorate-generale for economic and financial affairs. 2012.

FALEIROS, V. P. Autonomia Relacional e Cidadania Protegida: Paradigma para Envelhecer Bem. In: M. I. CARVALHO (coord.). **Serviço Social no Envelhecimento** (pp.35-48). Lisboa: Pactor. 2013.

FAURE, E. (Coord) **Learning to Be** - the world of education today and tomorrow. Paris, Londres: Unesco-Harrap, 1972.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.; MOLINA, M. A.; SCHETTINI, R.; DEL REY A. L. Promoting Active Aging Through University Programs for Older Adults. **GeroPsych**, 25 (3), 2012, 145–154. 2012.

GIL, H. Educação Gerontológica na contemporaneidade: a gerontagogia, as universidades de terceira idade e os nativos digitais. **RBCEH**, Passo Fundo, v.12, n.2, pp.212-233. 2015.

GONZÁLEZ, A.; RAMÍREZ, M. P.; VIADEL, V. ICT Learning by Older Adults and Their Attitudes toward Computer Use. **Current Gerontology and Geriatrics Research**, V. 2015, Article ID 849308, 7 pages. 2015.

GUIMARÃES, P. A utilidade da educação de adultos: a aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 02, n.04, jan.- abr., p. 36-50. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32782/1/pguimaraes_laplage.pdf>.

KALLEN, D. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Europeia de Formação Profissional**, 8/9, 16-22. 1996.

LIMA, J. Formação a distância: Novos desafios e competências para os formadores. /n: Susana Mira Leal; Suzana Nunes Caldeira (org.). **Formação de Adultos**. Desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise (pp.65-72). Universidade dos Açores. 2011.

LIMA, L. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez. 2007.

MACHADO, F.; MEDINA, T. As Universidades Seniores. Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem. **Educação, Sociedades e Culturas**, nº 37, 151-16. 2012.

MACHADO, M.; MADEIRA, R. Perceções de estudantes seniores sobre os desafios de ler o mundo em contexto universitário. **Investigar em Educação** – II série, 5, 73-97. 2016.

NARUSHIMA, M; JIAN, L.; DIESTELKAMP, N. I Learn, Therefore I am: A Phenomenological Analysis of Meanings of Lifelong Learning for Vulnerable Older Adults. **The Gerontologist**, Vol. 58, No. 4, 696-705. 2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/gerontologist/article-abstract/58/4/696/3760146>

OCDE. **Recurrent Education**: a strategy for lifelong learning. Paris: OCDE. 1973

PÁSCOA, G.; GIL, H. (2015). As TIC como antídoto para a solidão e isolamento do cidadão sénior: uma plataforma essencial para alcançar o bem-estar social. **Sensos 10**, VolIV, nº2, pp. 65-77. 2015.

PEREIRA, C.; NEVES, R. (2011). Os idosos na aquisição de competências TIC. **Educação, Formação & Tecnologias** (novembro), 4 (2), 15-24.

PIMENTEL, L., LOPES, S., PEDROSA, B.; MAURÍCIO, C. Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. **INFAD, Revista de Psicologia**, nº2, Vol 2, ISSN: 0214-9877, pp. 307-322. 2019.

PIMENTEL, L.; FARIA, S. O Programa IPL60+: um contexto privilegiado de intervenção social na promoção do envelhecimento ativo e das relações intergeracionais. *In*: L. PIMENTEL; S. LOPES; S. FARIA (coord.). **Envelhecendo e Aprendendo**. A Aprendizagem ao Longo da Vida no Processo de Envelhecimento Ativo (pp. 101-128). Lisboa: Coisas de Ler. 2016.

PIMENTEL, L.; LOPES, S. A Criatividade não tem Idade: uma experiência de aprendizagem intergeracional. *In*: Let's Talk About Ageing 1st International Conference. **Conference Proceedings** (pp. 195-197). Porto. 2018. Disponível em <https://ageing.eventqualia.net/pt/2018/inicio/publicacoes/>

PIRES, A. Formação de Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida e mudança educativa. *In*: **Colloque International De L'afirse Former Les Enseignants et Les Educateurs**. Une Priorite Pour L'enseignement Superieur, Paris, Maio, 2003. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17278/1/Forma%20de%20adultos%20aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida%20e%20mudan%20educativa%20-%20pp.%2053-60.pdf>>.

SILVESTRE, C. (2013). **Educação e Formação de Adultos e Idosos** – Uma Nova Oportunidade. Lisboa: Edições Piaget.

SLOANE-SEALE, A.; KOPS, B. **Older Adults in Lifelong Learning**: Participation and Successful Aging. Canadian Journal of University Continuing Education. Vol. 34, No. 1, pp. 37-62. 2008.

TRENTIN, G.; REPETTO M. ICT and LifeLong Learning for Senior Citizens. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, vol. 4, n. 1, pp. 189-198. 2008.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2014.