

RSEUS

REVISTA SUDAMERICANA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Año VIII | Número 8 | Montevideo, 2020

ARTÍCULOS

As tecnologias digitais no projeto trajetórias criativas: autoria e inovação pedagógica

Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes
Alexandro dos Santos Machado

Desafios à promoção da criatividade na educação superior segundo professores universitários

Nívea Pimenta Braga
Denise de Souza Fleith

Principais competências desenvolvidas em universidades corporativas da região sul do Brasil: um estudo de caso múltiplo

Noelia Anabel Rodríguez Duera
Eliane Schlemmer

Percepciones de los estudiantes sobre las tareas para el aprendizaje y la activación de enfoques de aprendizaje: una mirada a la formación inicial en una licenciatura de educación física, recreación y deporte

Lucía Martínez Gomensoro

O espaço da educação nas redes sociais em tempos de isolamento social e a formação das comunidades de prática

Renata Fevereiro Berenguer
Alexandro dos Santos Machado

A realidade da educação à distância: expressões do curso de atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação da UFU

Marta Emidio Pereira
Lázara Cristina da Silva

Talleres de extensión a la comunidad: inteligencia emocional y creatividad para niños/as con altas capacidades intelectuales (aci), en Córdoba, Argentina

Paula Irueste
Ailén Saco
Martina Gianola
Pamela Mazza

Associações entre parâmetros da microestrutura do sono e inteligência em estudantes universitários

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi
Karen Canni da Costa Drabach
Laura Ceretta Moreira

Instrucciones a los autores



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UDE
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

ISSN: 2393-7815

Año VII Número 8– 2020

Publicación arbitrada e indexada

Periodicidad anual: (electrónica)

Consejo editorial

Alejandra Capocasale – Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan

E. Pivel Devoto/Instituto de Profesores Artigas, Uruguay

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

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

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

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Marie Lissette Canavesi Rimbaud – Universidad Internacional Iberoamericana -
México

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

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Paula Irueste – Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Evaluadores nacionales

Alejandra Capocasale – Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan

E. Pivel Devoto/Instituto de Profesores Artigas, Uruguay

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

Claudio Rama - Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Cristina Heuguerot – Universidad de la República – Montevideo, Uruguay

Cristina Maciel de Oliveira – CFE/ANEP, Uruguay

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

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

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

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Evaluadores internacionales

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

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

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

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

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

Carina Rondini – UNESP, Marília, Sao Paulo, Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Marina Marques Porto-Ribeiro –Investigadora Independiente, Madrid, España

Miguel Chacón – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, Brasil

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

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

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

Editora

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

<https://orcid.org/0000-0003-1449-469X>

Autoridades de la Universidad de la Empresa

Prof. Dr. (HC) Jorge Abuchalja (Presidente)

Cr. Roberto Brezzo (Rector)

Dr. Claudio Rama (Coordinador Académico)

Revista Indexada por:

Latindex

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de la Empresa

Soriano 959

Montevideo – Uruguay

Tel. (598) 2900.2442 – Interno 103

E-mail: revistaseducacion@ude.edu.uy

Institución editorial: Universidad de la Empresa

Diagramador:

Producción editorial:

CONTENIDO

As tecnologias digitais no projeto trajetórias criativas: autoria e inovação pedagógica	11
Digital technologies in the project creative trajectories: authorship and pedagogical innovation	
Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes	
Alexsandro dos Santos Machado	
Desafios à promoção da criatividade na educação superior segundo professores universitários.....	24
Challenges to foster creativity in higher education according to university professors	
Nívea Pimenta Braga	
Denise de Souza Fleith	
Principais competências desenvolvidas em universidades corporativas da região sul do Brasil: um estudo de caso múltiplo.....	37
Main skills developed in corporate universities in the southern region of Brazil: a multiple case study	
Noelia Anabel Rodríguez Duera	
Eliane Schlemmer	
Percepciones de los estudiantes sobre las tareas para el aprendizaje y la activación de enfoques de aprendizaje: una mirada a la formación inicial en una licenciatura de educación física, recreación y deporte	68
Student's perception on the learning tasks and learning approaches activation: a view in the initial training in a bachelor's degree in physical education, recreation and sports	
Lucía Martínez Gomensoro	
O espaço da educação nas redes sociais em tempos de isolamento social e a formação das comunidades de prática	94
The space of education in social networks in times of social isolation and the formation of communities of practice	
Renata Fevereiro Berenguer	
Alexsandro dos Santos Machado	
A realidade da educação à distância: expressões do curso de atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação da UFU	113
Distance education reality: expressions of the course on specialized education services for high abled/gifted students of Uberlandia Federal University	
Marta Emidio Pereira	
Lázara Cristina da Silva	
Talleres de extensión a la comunidad: inteligencia emocional y creatividad para niños/as con altas capacidades intelectuales (aci), en Córdoba, Argentina.....	138
Community extension's workshops: emotional intelligence and creativity for gifted children, in Cordoba, Argentina	
Paula Irueste	
Ailén Saco	

Martina Gianola
Pamela Mazza

**Associações entre parâmetros da microestrutura do sono e inteligência em
estudantes universitários..... 155**

**Asociaciones entre parámetros de la microestructura del sueño e la inteligencia
en estudiantes universitarios**

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi
Karen Canni da Costa Drabach
Laura Ceretta Moreira

Instrucciones a los autores..... 183

Editorial

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera¹

Esta edición N° 8 de la Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad pretende iniciar un proceso de modernización y afiliación al paradigma de Ciencia Abierta que, especialmente en tiempos de pandemia, requiere la colaboración de todos y de todas.

A partir del próximo año de 2021, la Revista pasará a adoptar el sistema de publicación continua, adaptándose a la necesaria celeridad que debe tener la divulgación de los resultados científicos de la investigación.

Continuaremos aceptando artículos que presenten resultado preliminares o finales de investigaciones, ensayos teórico-críticos, reseñas e informes especiales, que se publicarán a medida que se reciban y sean aprobados en el proceso de arbitraje doble ciego que utilizamos. Al final de cada año, estas contribuciones se agruparán en la revista correspondiente a cada período.

El futuro requiere que caminaremos hacia la publicación de manuscritos (pre-prints) y del arbitraje abierto, entre otras estrategias de socialización de las ciencias, aunque en América Latina, esta evolución todavía requiere mucho esfuerzo de todos los actores involucrados en la edición y en la publicación de revistas académicas.

¡Apostemos en que lo conseguiremos pronto!

En esta edición, compartimos artículos nacionales e internacionales que abordan temas variados como creatividad, inteligencia emocional, tecnologías digitales, competencias, aprendizaje, atención educativa especializada y neurociencias.

El artículo que lleva como título ***As tecnologias digitais no projeto Trajetórias criativas: autoria e inovação pedagógica***, de Maria Tanise

¹Doctora en Educación (PUCRS) con posdoctorado en Educación, Responsable por la Unidad de Investigación y Líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDE). Miembro del SNI. sperezbarrera@ude.edu.uy

Raphaelli Bosquerolli Antunes y **Alexsandro dos Santos Machado** presenta los análisis preliminares de una investigación en curso sobre las tecnologías utilizadas por estudiantes de una escuela pública de primaria de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil en la ejecución de un proyecto denominado “Trajetórias Criativas”.

En *Desafios à promoção da criatividade na educação superior segundo professores universitarios*, 17 docentes universitarios del Distrito Federal, en Brasil, fueron los participantes del estudio desarrollado por **Nívea Pimenta Braga** y Denise de Souza Fleith, que tuvo como objetivo investigar los desafíos que estos profesores encontraban para promover la creatividad en el contexto de enseñanza superior.

Noelia Anabel Rodríguez Duera y **Eliane Schlemmer** presentan parte de una investigación que tuvo como objetivo el mapeo de las competencias desarrolladas en universidades corporativas de la región sur de Brasil en el artículo que lleva como título *Principais competências desenvolvidas em universidades corporativas da região sul do Brasil: um estudo de caso múltiplo*.

Lucía Martínez Gomensoro, en su artículo *-Percepciones de los estudiantes sobre las tareas para el aprendizaje y la activación de enfoques de aprendizaje: Una mirada a la formación inicial en una licenciatura de educación física, recreación y deporte -* analiza la relación entre esas percepciones y los enfoques de aprendizaje adoptados por estudiantes de la carrera.

En el artículo *O espaço da educação nas redes sociais em tempos de isolamento social e a formação das comunidades de prática*, sus autores, **Renata Fevereiro Berenguer** y **Alexsandro dos Santos Machado**, problematizan la distancia entre la enseñanza pública y privada, pensando la forma de minimizar el impacto del aislamiento social durante el año 2020 provocado por la cuarentena impuesta a raíz de la pandemia del COVID-19.

Marta Emidio Pereira y **Lázara Cristina da Silva**, autoras del artículo **A**

realidade da educação à distância: expressões do curso de atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação da UFU, analizan las contribuciones que trajo el Curso de Perfeccionamiento de docentes para la Atención Educativa Especializada en Altas Habilidades/Superdotación a los docentes cursistas en lo referente a la construcción de significados y conocimientos acerca del tema.

Paula Irueste, Ailén Saco, Martina Gianola y Pamela Mazza presentan un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales en talleres ofrecidos por el Servicio de Neuropsicología de la Universidad de Córdoba, en el artículo **Talleres de extensión a la comunidad: Inteligencia Emocional y creatividad para niños/as con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)**, en Córdoba, Argentina.

Finalmente, **Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi, Karen Canni da Costa Drabach y Laura Ceretta Moreira** analizan la relación entre características del sueño NREM 2 y 3 con el cociente de inteligencia en 40 adultos en el artículo titulado ***Associações entre parâmetros da microestrutura do sono e inteligência em estudantes universitários***.

Esperamos que estas sean contribuciones valiosas para nuestros lectores, que permitan avanzar cada vez más en el conocimiento científico y la investigación en América Latina.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: AUTORIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROJECT CREATIVE TRAJECTORIES: AUTHORSHIP AND PEDAGOGICAL INNOVATION

Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes²

Alexsandro dos Santos Machado³

RESUMO

Esse trabalho apresenta as análises preliminares de uma pesquisa em andamento que visa a investigar o uso das tecnologias digitais no projeto Trajetórias Criativas como ferramentas promotoras da autoria e de inovação pedagógica. Tratou-se de uma pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, baseada em um estudo de caso onde se pretende descrever como as tecnologias são utilizadas pelos alunos na execução do projeto, além de identificar obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem e as alternativas encontradas para solucioná-los. Neste artigo, considerou-se a bibliografia que versa sobre a temática abordada e as percepções dos estudantes de uma escola da rede pública estadual de ensino, situada em Porto Alegre/Rio Grande do Sul, externadas na roda de conversa. Como resultado constatou-se que as tecnologias digitais serviram como ferramentas de autoria e facilitadoras da inovação na aprendizagem desses estudantes.

Palavras-chave: tecnologias digitais, autoria, inovação pedagógica

ABSTRACT

This work presents the preliminary analysis of a research in progress that aims at investigating the use of digital technologies in the Creative Trajectories project as tools that promote authorship and pedagogical innovation. It was a descriptive

² Mestranda em Educação no Programa de Formación Avanzada em Educación/Facultad de Ciencias de la Educación (UDE). Especialização em Mídias na Educação (UFRGS). taniseantunes@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação (UFRGS). Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, PE. Núcleo de Saúde Coletiva. Pesquisador do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado e do Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude. alexsandro.machado@gmail.com

exploratory research, with a qualitative approach, based on a case study where it is intended to describe how technologies are used by students in the execution of the project, in addition to identifying obstacles faced in the learning process and the alternatives found to solve them. In this article, it was considered the bibliography that deals with the theme addressed and the perceptions of students from a public school in the state public school, located in Porto Alegre / Rio Grande do Sul, Brazil, externalized in the conversation circle. As a result, it was found that digital technologies served as authoring tools and facilitators of innovation in the learning of these students.

Keywords: digital technologies, authorship, pedagogical innovation

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais na educação tem sido assunto recorrente em congressos, seminários e palestras, originando um número considerável de artigos científicos e livros sobre essa temática. Há consenso entre muitos autores de que elas podem contribuir com o processo de aprendizagem, tornando-o mais atrativo ao educando, uma vez que os dispositivos móveis, tais como smartphone, tablets, notebooks, fazem parte da rotina diária da maioria dos jovens. Além disso, as tecnologias digitais podem servir de ferramentas promotoras da autoria do aluno, bem como auxiliar no desenvolvimento de sua autonomia e seu protagonismo (Moran, 2007, 2012; Demo, 2009, 2018).

No entanto, não é apenas no círculo acadêmico que se reconhece a importância de inserir as tecnologias digitais na prática docente e de preparar o aluno para utilizá-las. A legislação brasileira versa sobre esse assunto tanto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), enfatizando que a educação deve ser integral e preparar o educando para prosseguir em estudos posteriores, para ingressar no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Neste sentido, subentende-se que o manuseio de dispositivos móveis como instrumentos facilitadores do ensino e aprendizagem, deva estar incluso no contexto escolar, uma vez que são utilizados quase que diariamente, quer seja para lazer, informação, interação social ou mesmo para atividades econômicas.

Todavia, o acesso a dispositivos móveis não subentende o seu uso pedagógico por parte de estudantes e professores. Pode-se verificar isso ao constataremos com facilidade as inúmeras legislações municipais e estaduais que proíbem e/ou restringem o uso desses dispositivos na comunidade escolar.

Moran (2012), por exemplo, afirma que ter presente as tecnologias no dia a dia escolar não significa inovação pedagógica. Se não houver uma profunda reflexão sobre os papéis do aluno e do professor no processo de aprendizagem, pode-se apenas tornar a prática de ensino tradicional mais rebuscada (Demo, 2009). Neste sentido, há que se repensar o fazer pedagógico de modo que o

educando seja a figura central e que lhe seja permitido assumir o protagonismo, a autoria e a autonomia durante seu processo de construção de conhecimentos.

As tecnologias educacionais podem ser apresentadas e executadas como “pseudoinovações” (Pacheco, 2019, p. 9) por se restringirem a um paradigma racional e instrucional por educadores imersos em uma ingenuidade pedagógica. Afinal de contas, as tecnologias educacionais só podem ser consideradas inovadoras se usadas com propósitos de transformação paradigmática e ruptura epistemológica. Em suma, os dispositivos móveis podem ajudar a transformar a educação, mas seu uso deve ser precedido por uma clareza epistêmica e pedagógica.

Desta forma, adotando-se práticas pedagógicas inovadoras torna-se possível revitalizar o espaço escolar, permitindo que o educando se torne o sujeito de sua aprendizagem assumindo o protagonismo durante o seu processo de construção de conhecimentos. O professor, como orientador desse processo, é aquele que vai acompanhar o aluno em sua trajetória, realizando as intervenções pedagógicas necessárias para o sucesso da aprendizagem (Moran, 2012; Demo, 2009). Neste contexto, as tecnologias digitais podem ser instrumentos valiosos auxiliando tanto professor quanto o aluno no desenvolvimento de saberes significativos.

Assim, apresentamos neste artigo análises preliminares da pesquisa, ainda em curso, intitulada “Avanços e desafios com uso das tecnologias digitais: um estudo de caso do Projeto Trajetórias Criativas⁴”, que está sendo realizado junto a estudantes do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Desta forma, este trabalho está estruturado em seis seções, sendo a primeira a introdução. Na segunda seção abordamos de maneira concisa algumas teorias de aprendizagem e conceitos relevantes para melhor compreensão desse conteúdo. Na terceira seção, esclarecemos sobre o Projeto Trajetórias Criativas e apresentamos as principais características dessa metodologia de ensino. A quarta seção apresenta a metodologia e os caminhos percorridos na realização dessa pesquisa. As análises preliminares dos dados coletados e aqui apresentados encontram-se na quinta seção. Por fim, a sexta seção destina-se às considerações parciais desse trabalho.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS

O avanço científico e tecnológico vivenciado nas últimas décadas acirrou uma discussão antiga sobre a qualidade da educação, seus propósitos e fins. A evolução da internet e a popularização das tecnologias digitais, especialmente dos dispositivos móveis, apontou à perspectiva de uso pedagógico desses

⁴ Pesquisa em andamento realizada para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Formação Avançada em Educação da Universidad de la Empresa (UDE), pela mestranda Maria Tanise R. B. Antunes, sob a orientação do Professor Dr. Aleksandro Machado, aprovada em Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos sob nº CAAE 16359919.0.0000.5347.

equipamentos e à necessidade de adotar novas metodologias de aprendizagem incorporando as tecnologias digitais à educação.

Neste contexto, foram desenvolvidos programas federais voltados para a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar. Por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional⁵ (PROINFO), por exemplo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através de projetos de parceria com Estados e Municípios, proporciona o acesso de equipamentos digitais para alunos e professores. Outro programa federal, o Programa de Inovação Educação Conectada⁶, é voltado para a universalização da internet de alta velocidade nas escolas e para a promoção do uso educacional das tecnologias digitais.

Entretanto, embora saibamos que um dos obstáculos para o uso das tecnologias digitais seja a conexão de internet e a falta de equipamentos e/ou a falta de manutenção (Martinhão, 2017), entendemos que as tecnologias sozinhas não qualificam o processo de aprendizagem. Demo (2018, p. 13) chama a atenção de que a escola está repleta de atividades de ensino, característica de uma educação tradicional, e que lhe faltam “atividades de aprendizagem”, ou seja, que o professor proporcione ao aluno tornar-se “autor, cientista, pesquisador” (Demo, 2018, p. 21).

Ter as tecnologias digitais disponíveis no ambiente escolar não significa inovação na aprendizagem. Neste sentido, Fino (2011, p. 5) salienta ser necessária uma mudança de atitude do professor, ou seja, que este crie contextos de aprendizagem centrados no educando e pense em usar a tecnologia com o propósito de proporcionar-lhe autonomia no processo de aprendizagem ao invés de reforçar o seu próprio controle.

Neste contexto, Demo (2009, 2015) exalta o direito do aluno a aprender bem. E, para tanto, se faz imprescindível a noção dos estudantes como sujeitos ativos e centrais no processo de aprendizagem. Para Demo (2011), a aprendizagem não é algo que possa ser imposto, ou externo: ela acontece de dentro para fora, segundo a visão “autopoietica”⁷ (Maturana & Varela, 1994; Maturana, 2001 como citado em Demo, 2011).

Sob essa ótica, a escola conteudista, restrita ao paradigma instrucional, está fadada ao fracasso. A escola é considerada por Maturana (Maturana, 2001 como citado em Demo, 2015) um espaço artificial de convivência humana. Tal

⁵ PROINFO: criado em 1997 com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, o programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Mais detalhes podem ser acessados no site <http://portal.mec.gov.br/proinfo>.

⁶ A implementação desse programa teve início em 2017, sendo que pretende alcançar 100% dos alunos da educação básica em 2024. Mais detalhes sobre esse programa pode ser encontrado em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>

⁷ Autopoiese é um termo criado por Maturana e Varela que corresponde a capacidade dos seres vivos se autoproduzirem, ou seja, “os componentes produzem o sistema circular que os produz” (Maturana, 2014, p. 22).

instituição, por sua vez, pode exercer uma função transformadora na vida dos seres humanos, caso ela transcenda o instrucionismo, fundando-se em uma “Ontologia da realidade” (Maturana, 2014) que considere os participantes da comunidade educativa como seres vivos que se *autoconstroem*, se *autoinventam*, em convivência com os outros seres. Assim, o conhecimento também não pode ser transferido, ele precisa ser desconstruído pelo estudante para depois reconstruí-lo, impregnado de significância.

Desta forma, a escola deve tornar-se um espaço que possibilite ao aluno desenvolver sua autonomia, criatividade, autoria, senso crítico e cidadania (Brasil, 2017). Para tanto, é preciso que o professor adote uma metodologia que conceda o protagonismo ao aluno e que o conduza a reflexão/ação, a partir da compreensão de sua realidade, para então poder transformá-la em um lugar melhor (Freire, 2018).

Nesse contexto, Demo (2015) aponta a pedagogia da problematização como o caminho para se alcançar a autoria e a autonomia do educando. Para o autor, “a ideia é transformar os conteúdos curriculares em problemas ditos genuínos (da vida real dos estudantes), para que possam ser enfrentados pela via da pesquisa e elaboração” (Demo, 2015, p. 159). Neste cenário, o professor é responsável por organizar e assessorar o educando na problematização e no decorrer da pesquisa: orientando-o em sua produção textual, na coleta de dados, na formulação de hipóteses e em todas as demais etapas do projeto.

Em se tratando de autoria, segundo Demo (2009), a Web 2.0⁸ é um espaço privilegiado da aprendizagem virtual uma vez que permite a interação através de aplicativos que possibilitam a criação; de blogs onde o leitor pode interagir com o autor e até tornar-se coautor; de jogos e de outras ferramentas para o desenvolvimento da escrita multimodal.

Igualmente, Moran (2012) lembra que na Internet há uma fonte quase que inesgotável de sites de busca para incentivar a pesquisa escolar, beneficiando tanto professores quanto alunos:

A escola, com as redes eletrônicas, abre-se para o mundo; o aluno e o professor se expõem, divulgam seus projetos e pesquisas, são avaliados por terceiros, positiva e negativamente. A escola contribui para divulgar as melhores práticas, ajudando outras escolas a encontrar seus caminhos. (Moran, 2012, p. 108)

Percebemos que uma escola equipada com tecnologias digitais e servida de uma rede de Internet pode favorecer não apenas a pesquisa, mas também a autoria, a colaboração, o compartilhamento das produções e a interação entre alunos e professores de todas as localidades ao redor do mundo.

⁸ O termo Web ou WWW (World Wide Web) refere-se ao sistema operacional que opera por meio da internet, proposto por Berners-Lee em 1990. A terminologia Web 2.0 é utilizada para designar a segunda geração de comunidades e serviços (Wikipedia, 2018).

Desta forma, a escola deve promover o pensamento crítico do educando, desenvolver suas habilidades e competências para que seja agente de mudança social. Nesse contexto, as tecnologias digitais são instrumentos que podem favorecer a autonomia, a criação e o protagonismo do aluno em seu processo de construção e sistematização de saberes, promovendo inovação nas aprendizagens.

Entretanto, a inovação ocorre no âmbito do ineditismo, almejando o aperfeiçoamento no processo de aprendizagem, corroborando uma educação autônoma e compondo novos contextos para a prática docente e discente. Neste cenário, as Tecnologias Digitais podem contribuir para as práticas inovadoras.

Segundo Fino (2011), a inovação implica mudanças na ação docente, envolvendo um posicionamento crítico e reflexivo de sua realidade, rompendo com os moldes da educação tradicional. Desta forma, para Fino (2003), há inovação quando há rompimento com um velho paradigma, ou seja, com as práticas de ensino voltadas para a transmissão de conhecimentos, onde o professor detém e administra o saber enquanto o aluno permanece como um sujeito passivo nesse processo.

Assim, uma educação de qualidade e equidade deve, além de integrar o uso das tecnologias digitais ao ensino, adotar metodologias que permitam ao aluno o seu pleno desenvolvimento, promovendo as condições para que ele possa exercer sua cidadania.

O PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: PROPOSTA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Um dos problemas que assola a educação brasileira está relacionado à defasagem idade/série. Isso ocorre em decorrência das frequentes reprovações e origina, geralmente, o abandono escolar. Uma das causas apontadas para o fracasso escolar é o distanciamento existente entre o aluno e o currículo. Muitos dos conteúdos desenvolvidos em aula estão desprovidos de significado para o educando o que ocasiona a falta de motivação para os estudos (Demo, 2009). Além disso, embora os jovens e adolescentes estejam imersos nas tecnologias digitais, na escola, eles estão apartados delas, uma vez que elas não integram a prática docente.

Procurando corrigir o fluxo escolar e, ao mesmo tempo tornar a aprendizagem mais prazerosa, foi desenvolvido o Projeto Trajetórias Criativas que, através de uma metodologia inovadora mediada pelo uso das tecnologias digitais, propõe uma alternativa didática que oferece um suporte teórico para que novas práticas sejam implementadas no ambiente escolar.

Para tanto, desenvolve-se um trabalho voltado para atender as necessidades desse grupo específico de estudantes, composto de alunos entre 15 e 17 anos de idade e que ainda não concluíram o Ensino fundamental.

O projeto baseia-se em ações articuladas por meio de relações colaborativas centradas no educando. Desta forma, prevê uma autonomia que

possibilita a articulação e diálogo permanentes entre os diferentes segmentos da comunidade: gestores, professores, alunos e família.

A proposta metodológica parte de quatro conceitos: autoria, criação, protagonismo e autonomia, possibilitando que o aluno participe da elaboração do currículo e elenque conteúdos pertinentes ao estudo a ser realizado, proporcionando-lhe desenvolver sua criatividade, senso crítico e aprenda a gerenciar seus tempos de aprendizagens (Bonatto et al., 2014).

O uso das tecnologias digitais, nesse contexto, favorece as redes de interação e trocas, a produção científica, a pesquisa bibliográfica, a realização de atividades extraclasse, a divulgação dos resultados das pesquisas e o compartilhamento de informações e produções.

Assim, a proposta do Trajetórias Criativas converge com as colocações dos autores Demo (2009, 2015) e Moran (2012), referenciadas nesse artigo, uma vez que busca proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa que lhes proporcione uma educação integral, sem limitar-se ao espaço físico da escola ou da sala de aula. Da mesma forma, vai ao encontro do pensamento de Fino (2003, 2011) e Pacheco (2019) visto adotar uma metodologia ativa, com a participação de todos os interessados no processo de aprendizagem e centrada no aluno.

METODOLOGIA

Esse estudo trata-se de uma pesquisa aplicada, pois envolve verdades e interesses locais, não estando preocupada em desenvolver teorias. Segundo Gerard e Silveira (2009), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimento para ser aplicado na solução do problema apresentado na pesquisa, visando utilidade social.

Segundo Gil (2002), essa é uma pesquisa exploratória, visto buscar maior familiaridade sobre o problema. A pesquisa exploratória objetiva o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Ao mesmo tempo, essa pesquisa se caracteriza por seu aspecto descritivo, visto buscar descrever como as Tecnologias Digitais são utilizadas no projeto Trajetórias Criativas (Gil, 2002).

Trata-se de uma pesquisa baseada em um estudo de caso, visto que pretende examinar uma realidade específica, em seu contexto real (Yin, 2005).

Neste trabalho, utiliza-se o método de pesquisa qualitativo. Conforme Batthyány e Cabrera (2011), na investigação qualitativa a interpretação do investigador, dos participantes e até mesmo dos leitores é marco central, razão a qual se faz necessário uma análise considerando os múltiplos olhares que podem emergir sobre o problema de investigação.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada com os professores, gestores e coordenadores; roda de conversa com os alunos e fichas de observação. Entretanto, neste artigo, apresentamos as análises preliminares obtidas da roda de conversa.

ANÁLISES PRELIMINARES

Essa pesquisa ocorreu na Escola Estadual Júlio Brunelli, localizada no maior bairro da cidade de Porto Alegre, o Rubem Berta. Trata-se de uma região onde os índices de criminalidade e vulnerabilidade são bem expressivos e com taxas de defasagem escolar de 35,96% em 2012 (INEP, 2018). Em 2019, a escola tinha 650 alunos matriculados, sendo 47 divididos em duas turmas do Trajetórias Criativas (TC), composta por alunos entre 15 e 17 anos. No cuadro abaixo apresentamos as características da instituição de ensino quanto aos recursos humanos e ambiente escolar:

Cuadro 1

Caracterização da escola

Descrição	Quantidade
Total de docentes da escola	30
Docentes no TC	04
Total de alunos matriculados na escola	650
Alunos matriculados no TC	47
Ideb em 2017	2,7
Distorção idade-série 2018	22%
Netbooks disponíveis no TC	10
Sala de multimídia	01
Sala de vídeo	01
Quadra de esportes	01

Fonte: INEP, 2018

A roda de conversa com os alunos ocorreu no mês de outubro de 2019, em horário predeterminado pelas professoras docentes, de modo que não prejudicasse o andamento das atividades. Para tanto, foi estipulada a duração de 50 minutos, correspondendo a um período de aula.

Para a realização da roda de conversa, os alunos foram reunidos em uma sala da escola destinada ao Projeto Trajetórias Criativas. Este ambiente é utilizado exclusivamente pelos professores do Trajetórias Criativas para as reuniões de planejamento, em seus períodos livres e onde armazenam os materiais didáticos que utilizam no projeto.

Foram convidados para participar dessa pesquisa 6 alunos, sendo que 5 compareceram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). No Cuadro abaixo, caracterizamos os participantes por sexo e idade, sendo que eles estão identificados por um código alfanumérico para preservar o anonimato:

Cuadro 2

Características dos participantes

Participante	Sexo	Idade
A1	Feminino	16
A2	Feminino	16
A3	Masculino	17
A4	Masculino	16
A5	Masculino	16

Fonte: Secretaria da escola

O objetivo na roda de conversa era compreender como os alunos utilizam as tecnologias digitais, quais suas preferências, obstáculos enfrentados e como solucionam os conflitos que surgem no decorrer do desenvolvimento do Projeto Trajetórias Criativas, bem como a relevância do mesmo em suas vidas escolares.

Perguntados sobre a importância do Trajetórias Criativas para a vida escolar deles, todos responderam que o projeto era de suma importância e que os transformou como pessoa:

O Trajetórias, para mim, foi como uma mudança, porque eu era desgovernada da vida, daí ele me ajudou bastante, e o trajetórias foi a melhor coisa que eu fiz, que aconteceu na minha vida foi o Trajetórias (A1).

O Trajetórias para mim foi uma salvação. Eu estava quase largando a escola, então, quando eu vim para cá, cheguei meio desanimado, comecei a matar aula, ficar de brincadeira, não respeitava as professoras [...] agora eu estou melhorando, eu estou vindo mais à aula, estou respeitando mais, tá me ajudando a melhorar, evoluir, e é isso aí (A3).

O Trajetórias, para mim foi uma oportunidade de melhorar, de deixar de fazer as coisas erradas que eu fazia antes e de ter uma nova etapa para mim, para melhorar como pessoa também (A5).

Podemos perceber nas falas transcritas que o projeto foi de grande importância para a vida desses alunos uma vez que ofereceu uma nova perspectiva para eles. Isso se deve, em parte, à metodologia adotada no Trajetórias Criativas que permite o protagonismo dos alunos e permite que eles se sintam parte integrante da proposta.

Quando perguntados sobre as tecnologias digitais que mais utilizam, todos os alunos citaram o celular. Entretanto, no ambiente escolar o que mais eles utilizam são os netbooks, isso porque estes dispositivos móveis foram distribuídos na escola por ocasião da adesão ao programa Trajetórias Criativas.

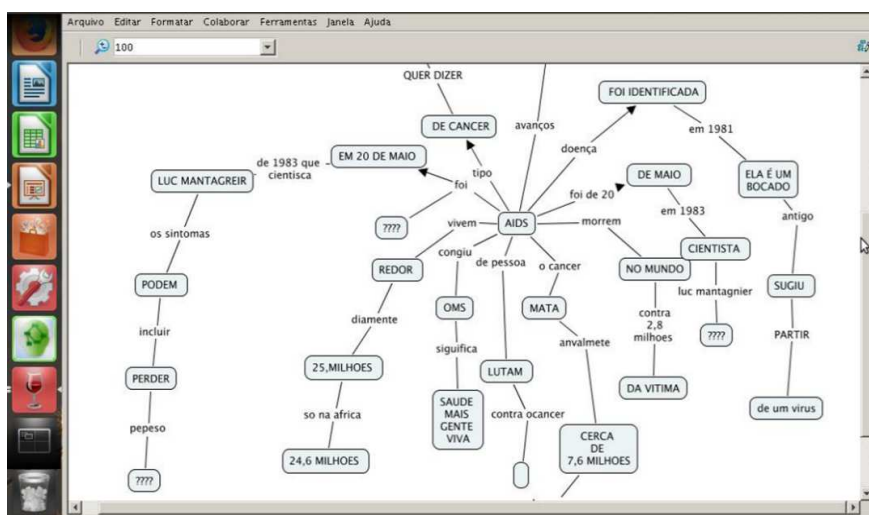
Questionados sobre os aplicativos que mais utilizam, todos citaram o Google como principal site de pesquisa e o WhatsApp para comunicação entre os colegas e com os grupos de pesquisa. Fora do ambiente escolar, os alunos citaram o Facebook, o Instagram e o WhatsApp também.

Conforme Demo (2009), a utilização das redes sociais, como o Facebook e o Instagram, contribui com a construção pessoal do sujeito uma vez que proporciona o sentimento de fazer parte de um grupo e de compartilhar a sua própria identidade. Além disso, como recurso educacional, fomenta a criatividade através da criação de perfis, na apresentação artística por meio da postagem de fotos, músicas e vídeos.

Para a realização do projeto de pesquisa, os alunos mencionaram o uso do aplicativo Cmaps Tools⁹, utilizado para a construção de mapas conceituais. No Trajetórias Criativas, os alunos constroem os mapas conceituais como uma etapa da pesquisa, sendo uma atividade integrada a disciplina de Iniciação Científica.

Figura 1

Mapa conceitual



Fonte: imagem da tela do netbook com o material produzido pelo participante A2

Quanto ao acesso à internet, os alunos apontaram como um dos obstáculos para a realização do projeto, uma vez que a escola não disponibiliza o acesso da rede wi-fi para os educandos e são poucos os que tem internet 3G ou 4G. Uma das opções mencionadas pelos alunos para o uso da internet é a rede Wi-Fon¹⁰.

Quanto ao uso do celular em sala de aula, os alunos responderam que é proibido, exceto quando há o planejamento docente que envolva o uso dos

⁹ Cmaps Tools é um programa desenvolvido no Institute for Human and Machine Cognition, da University of West Florida (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013)

¹⁰ Rede de internet sem fio compartilhada.

smartphones. Os alunos citaram o exemplo da professora de ciências que solicitou que eles fizessem download do aplicativo Merge Cube utilizado em uma aula integrada com Geografia.

Os alunos também citaram que utilizam os netbooks para digitar o projeto de pesquisa; digitar as entrevistas, quando necessário; montar tabelas e gráficos e para elaborar no Power Point a apresentação do projeto.

Quanto ao projeto de pesquisa, cada aluno escolhe o tema que pretende pesquisar:

Eu escolhi esse tema porque eu tive problema com autoaceitação na minha vida e o período que eu tive com esse problema foi bem difícil daí eu escolhi fazer para eu saber mais como surgiu, onde é feito, por isso. (A1)

Na fala do aluno, pode-se perceber que a escolha do tema atende aos critérios estipulados pelo aluno, conforme seu interesse. A partir do tema, elaboram a pergunta principal, os objetivos e as hipóteses. Em outra etapa, é realizada a pesquisa de campo e/ou bibliográfica. Após, é feita a análise de dados e elaborado um relatório final com suas conclusões. No caso acima, o aluno A1 escolheu o tema “autoaceitação”. Essa metodologia de ensino permite a autonomia e o protagonismo do aluno, estimulando a pesquisa e a autoria (Demo, 2015).

As análises apresentadas nesse trabalho serão enriquecidas mediante a triangulação com demais dados coletados por intermédio de ficha de observação e de entrevistas com docentes, gestores e coordenadores do Trajetórias Criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais são ferramentas que podem ser utilizadas com fins educacionais. No entanto, o que vai determinar se elas trarão ou não inovação na aprendizagem dos alunos será o projeto pedagógico e a metodologia adotada pelo professor.

Por meio da análise dos dados constatamos que a utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento do Projeto Trajetórias Criativas, na escola investigada, favoreceu a inovação pedagógica. Isso ocorreu porque a aprendizagem se deu mediante a problematização, sendo que o aluno, através da pesquisa, construiu seu próprio conhecimento e provou a veracidade ou não de suas hipóteses. Durante esse processo, o aluno utilizou dispositivos móveis como smartphone e netbooks, para: consultar fontes bibliográficas; elaborar seu material; comunicar-se com professores e colegas; publicar os resultados obtidos e interagir com outras pessoas, mesmo fora do contexto escolar. Desta forma, as tecnologias digitais serviram, também, como ferramentas promotoras do protagonismo, da autonomia, da criação e autoria dos estudantes.

Nesse trabalho não se pretende esgotar a temática, mas que sirva de referencial para futuras investigações e de inspiração para novas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- Batthyány, Karina; Cabrera, Mariana (Coord.) (2011). **Metodología de la investigación en Ciencias Sociales**: Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República.
- Bonato, Monica Torres et al. (2014) Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia. In Italo Modesto Dutra et al (Coord). **Caderno 1**: proposta. Ministério da Educação, 14 p.
- Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (2016). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara (Brasil).
- Base Nacional Comum Curricular (2017). Ministerio de Educação e Cultura (Brasil).
- Demo, Pedro (2018). **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico] / Pedro Demo. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul.
- Demo, Pedro (2009). Aprendizagem e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, 1(1), 53-75, ISSN 2175-8093. <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/sat/textos/80-388-1-PB.pdf>
- Demo, Pedro (31 de janeiro de 2018). Autoria do aluno. **Prof. Pedro Demo Blog**. https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQ3ZtdnI_XZleXiSDen_Dm-LxpiBpoHrcREehRRkr15xbkkPcyfrsJsS65Kcf7nXs4QV74VCgaNvUq/pub.
- Demo, Pedro (2015). **Aprender como autor**. Atlas.
- Fino, Carlos Nogueira (2011). Investigação e inovação (em educação). **V Colóquio CIE-UMa Pesquisar para mudar (a educação)**, Madeira, Portugal.
- Fino, Carlos Nogueira (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 9 (18), 13-22.
- Freire, Paulo (2018). **Educação e mudança**. 38ª Ed. Paz e Terra.
- Gerard, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo (2009). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. UFRGS.
- Gil, Antônio Carlos (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. Atlas.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). **Censo Escolar**. <https://www.qedu.org.br/escola/219647-eeef-julio-brunelli/censo-escolar>
- Martinhão, Maximiliano Salvadori (Coord.) (2017). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC

educação 2016 [livro eletrônico] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

Maturana, Humberto (2014). **Ontologia da realidade**. 2ª ed. Editora UFMG.

Minayo, M. C. de S. (Org.) (2003). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Vozes.

Moran, José Manuel (2012). **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Papirus.

Moran, José Manuel (1997). Como Utilizar a Internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, 26 (2), 146-153.

Moran, José Manuel (2007). **Desafio na Comunicação Pessoal**. 3ª ed. Paulinas.

Moran, José Manuel (2012). **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Papirus.

Yin, R. K. (2005). **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Bookman.

Recibido: 05/05/2020

Aceptado: 02/07/2020

DESAFIOS À PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SEGUNDO PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

CHALLENGES TO FOSTER CREATIVITY IN HIGHER EDUCATION ACCORDING TO UNIVERSITY PROFESSORS

Nívea Pimenta Braga¹¹

Denise de Souza Fleith¹²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar quais são os desafios à promoção da criatividade no contexto da educação superior, segundo professores universitários. Participaram do estudo 17 docentes de duas instituições de educação superior brasileiras. A metodologia qualitativa foi empregada e o instrumento consistiu em uma entrevista semiestruturada, com resultados reapresentados aos docentes após um ano. As respostas oriundas das entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos indicam, como desafios à promoção da criatividade em sala de aula, o uso de tecnologias de informação e comunicação, a importância da criatividade, a velocidade de atualização, as potencialidades da rede e o novo perfil do aluno.

Palavras-chave: educação superior, desafios, criatividade.

¹¹ Nívea Pimenta Braga possui graduação e mestrado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Professora universitária do Instituto de Educação Superior de Brasília no curso de Publicidade e Propaganda. É coautora do livro “Como Desenvolver o Potencial Criador” com Eunice Alencar. npbraga@gmail.com.

¹² Denise de Souza Fleith é psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília e Ph.D. em Psicologia Educacional pela University of Connecticut. É professora titular e orientadora do Programa de Pós-graduação Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Foi presidente do World Council for Gifted and Talented Children. fleith@unb.br.

Este artigo é derivado de parte da tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate what are the challenges to foster creativity in higher education, according to university professors. Seventeen professors from two Brazilian higher education institutions participated in the study. The qualitative methodology was used and the instrument consisted of a semi-structured interview, with results presented to the professors after one year. Content analysis technique was used to analyze the responses from the interviews. The results obtained indicate the use of information and communication technologies, the importance of creativity, the speed of updating, the potential of the network, and the student new profile as challenges to foster creativity in the classroom.

Keywords: higher education, challenges, creativity.

INTRODUCCIÓN

Alguns desafios centrais marcam o panorama da educação superior no Brasil e no mundo como agenda para 2030. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2018) recomenda mais atenção a questões atuais tais como igualdade de gênero, inclusão social e migração sejam o pano de fundo para um olhar mais aprofundado sobre acesso, democratização e oportunidades profissionais. Também a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019) destaca o número crescente de estudantes trabalhadores e provenientes de grupos socioeconômicos desfavorecidos e de minorias que têm ingressado na educação superior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP (2019), em 2018, no Brasil, o número de ingressantes nesse nível de ensino teve um crescimento de 6,8% em relação ao ano anterior. Contudo, houve uma redução de 1,5% em decorrência da oferta de vagas nas instituições públicas, ao passo que na rede privada, ocorreu um aumento de 8,7%. No período compreendido entre 2008 e 2018, a rede privada cresceu 59,3%, enquanto a rede pública aumentou 7,9% no mesmo período.

De acordo com a UNESCO (2012), há distintos objetivos que devem ser atingidos com vistas ao desenvolvimento da educação superior no Brasil. Um deles é moldar o aluno na perspectiva de uma cidadania que seja, ao mesmo tempo, social e ambientalmente responsável. Esse cenário é particularmente desafiador diante da massificação da educação. Espera-se que instituições de ensino sejam um ambiente gerador de conhecimento para a sociedade, através do estímulo ao pensamento crítico e também criativo. Outro objetivo é qualificar a formação dos professores. O contexto atual tem exigido do profissional da educação o controle não só sobre os saberes de sua área, mas a exigência de uma postura flexível e dinâmica capaz de dar conta da multiplicidade de contextos, inclusive tecnológicos. Em relação à docência, resgatar o interesse do professor pela carreira acadêmica, apesar de todas as barreiras de ordem econômica, política e social, permeia os desafios de ações futuras. Uma das metas para 2020 é a integração da educação superior com outras esferas do ensino, em um

trabalho de base. A previsão é que haja formação continuada, licenças para qualificação e um plano de carreira, pensados a cada dois anos.

Sobre a formação do docente que atua no ensino superior, vale lembrar que se faz premente o abandono da escolarização que marca a postura de grande parte do ensino no país. É preciso que haja espaço para a curiosidade e o desejo pela aprendizagem. Alencar, Fleith, Boruchovitch e Borges (2015) destacam que é bastante comum encontrar na escola, especialmente em sala de aula regular, alunos pouco motivados, que se dizem entediados com as tarefas propostas e com dificuldades em relação à concentração. Segundo as autoras, parte disso é explicado pela reprodução de conteúdos por parte dos docentes, com poucas oportunidades para a expressão das ideias e valorização da autonomia do aluno. As pesquisadoras acrescentam que métodos instrucionais que possibilitam a expressão criativa podem favorecer a elevação dos níveis motivacionais.

Em um estudo conduzido com 64 estudantes brasileiros do curso de Engenharia, Alencar e Fleith (2008) investigaram fatores facilitadores e inibidores à expressão da criatividade pessoal, por meio de entrevista semiestruturada. Preparação, incentivo, inteligência e autoconfiança foram indicados pelos estudantes como fatores que promovem a expressão da criatividade. Por outro lado, a falta de flexibilidade, o medo de errar, a falta de motivação e de incentivo foram fatores apontados como barreiras à criatividade em sala de aula. Oliveira e Alencar (2007) investigaram a formação e atuação de 20 professores de duas instituições de educação superior particulares e uma pública da região centro-oeste do Brasil. Os resultados apontaram que os professores atribuíam muita importância à criatividade no contexto educacional, embora apresentassem muita dificuldade em defini-la. Não tiveram disciplinas ligadas à criatividade em sua formação, nem chances de se atualizar e apontaram várias barreiras à promoção da criatividade em sala de aula.

Também mencionado como objetivo da educação superior é a incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) aos processos de ensino-aprendizagem. É defendido pela UNESCO (2012) que a integração da tecnologia à rotina das IES mostra que o ensino, em breve, estará “ancorado de forma inexorável no uso das TICs” (p. 122). O uso das TICs no ambiente escolar deve acontecer de modo integrador. Kenski (2012) ressalta que não basta que a escola disponibilize repositórios de conteúdo ou que o professor, isoladamente, faça uso de um ou de outro recurso. É preciso que haja redes de qualidade para o acesso dos alunos, formação continuada para professores e gestores e a instituição de uma verdadeira cultura organizacional focada no ambiente digital. Ademais, o uso de recursos tecnológicos tem sido apontado como um elemento potencialmente facilitador da expressão criativa (Vilarinho-Rezende, Borges, Fleith, & Joly, 2016), tendo em vista seu caráter de interatividade, velocidade, capacidade e alcance para acessar, armazenar, analisar, modificar e reorganizar informações a partir de várias fontes de conhecimentos e base de dados (Loveless, 2007).

Outro objetivo que precisa ser considerado na educação superior diz respeito à inclusão. Pesquisas apontam que, em relação ao acesso, a inclusão

tem acontecido com sucesso, com adaptações de natureza diversa, do espaço físico às formas de avaliação. No entanto, subsistem questões ligadas à participação e a qualificação desse aluno incluído. Ademais, os professores não se consideram preparados para lidar com as particularidades desses novos ingressantes, resvalando em questões ligadas à falta de capacitação e, até mesmo, preconceito (Mendes & Bastos, 2016). A UNESCO prevê ainda que a educação, em um sentido mais amplo, deve deslocar o eixo acadêmico do ensino, centrado na noção de autoridade e verticalidade do conhecimento para a perspectiva horizontal, com alunos dialogando com os pares, com total liberdade por meio de recursos presenciais e de educação a distância em todas as atividades acadêmicas, sejam elas de ensino, pesquisa e extensão.

A necessidade de prover respostas rápidas, holísticas e integradas aos múltiplos desafios sociais, econômicos e ambientais que atualmente são enfrentados, exige a revisão imediata das formas tradicionais de se ensinar. É preciso alinhar as necessidades de alunos e professores em torno de uma aprendizagem que promova a inclusão e mobilize as habilidades, atitudes e comportamentos do cidadão rumo ao crescimento sustentável.

Nesse contexto, a criatividade precisa figurar como elemento catalisador de práticas pedagógicas, capaz de promover não só a criatividade do aluno como também a do próprio docente, de maneira especial na educação superior (França et al., 2012). Entretanto, a escolarização pode funcionar como entrave para uma docência, de fato, criativa. Nickerson (2010) alerta que existem muitas formas de se inibir o pensamento criativo nas escolas a partir da repetição massiva das formas de ensinar. Entre tantos pontos, ainda é perpetuada a ideia de que existe uma única resposta certa para cada questão. Cultiva-se a submissão à autoridade, notadamente, a do professor. Ademais, insiste-se em seguir o plano de ensino sem alterações, como o que é prescrito nos livros, sem a devida atualização.

Tais posturas pedagógicas, no entanto, não são compatíveis com as mudanças vivenciadas no século XXI, que exigem respostas dinâmicas e complexas para situações cotidianas. Nesse contexto, Neuenfeldt (2006) destaca a necessidade de cada docente cultivar a reflexão sobre sua ação pedagógica, passando a agir de forma compatível com a realidade em que se insere, pois todos os dias existem desafios no âmbito escolar que precisam e podem ser resolvidos. O objetivo deste estudo foi investigar quais são os desafios à promoção da criatividade no contexto da educação superior, segundo professores universitários.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 17 docentes que lecionam em instituições de educação superior (IES), localizadas no Distrito Federal, região centro-oeste do Brasil, divididos da seguinte forma: sete professores oriundos de uma universidade pública federal e 10 de um centro universitário, de ambos os sexos, que atuam em cursos distintos. Foi escolhida uma amostra de conveniência. Em relação ao perfil da amostra, a média etária dos participantes foi de 45,9 anos.

Dez docentes relataram ser do gênero masculino (58,82%) e sete do gênero feminino (41,18%). O tempo médio de docência relatado foi de 14,9 anos, com variação de dois meses de docência a 25 anos. Do universo pesquisado, sobre a titulação máxima, 11 relataram possuir doutorado, quatro, mestrado e apenas dois são especialistas. Em relação à área de graduação, 10 (59%) são oriundos da área de Humanidades, quatro (23,5%) da área de Ciências da Vida e três (17,5%) da área de Ciências Exatas.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, de caráter exploratório, com o objetivo de identificar quais as limitações e desafios o professor encontra para exercitar a criatividade em sua profissão. A seleção de cursos ocorreu por meio da análise prévia no site das instituições de ensino escolhidas. Foram escolhidos entrevistados dos cursos de todas as três áreas do conhecimento. Os professores foram selecionados aleatoriamente e contatados por meio de e-mails, telefonemas ou presencialmente, e a aplicação dos instrumentos foi agendada, conforme a disponibilidade e a concordância em participar da pesquisa. Todos os professores concordaram em responder o questionário. Apenas em um caso, a entrevista foi perdida por problemas técnicos da gravação. O termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado a todos. O tempo médio de duração foi de 32min14s. A variação ocorrida foi de 14 minutos a mais rápida e 1h42min a mais longa. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Dezesseis entrevistas foram realizadas no local de trabalho desses professores. Apenas uma foi realizada em uma cafeteria, por pedido do entrevistado. Um ano depois, as entrevistas foram reapresentadas aos docentes, por meio de e-mails, para que tivessem a oportunidade de refletir sobre as respostas dadas, avaliando-as, complementando-as e até mesmo reformulando o que foi dito. Esse procedimento é condizente com a entrevista reflexiva, proposta por Szymanski (2004) que permite ampliar a horizontalidade do âmbito da conversação, na medida em que o entrevistado pode avaliar o que foi dito, concordando, discordando e até mesmo modificando suas afirmações no contexto da entrevista. Neste estudo, os professores não realizaram mudanças significativas, apenas modificando uma ou outra palavra.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos nas entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo-se os pressupostos de Bardin (2002). Ao todo, foram incluídas três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, foi realizada a leitura completa do material. Houve a leitura flutuante, que é o primeiro contato com as respostas, e a elaboração de indicadores, entendidos como os assuntos, palavras ou trechos comuns nas falas dos entrevistados. Foram respeitadas as recomendações de Bardin sobre exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Após a leitura inicial, trechos das entrevistas foram recortados e coletados em uma planilha, a partir de unidades de registro, no processo conhecido como codificação. O agrupamento se deu por uma categorização proposta por temas

recorrentes que apareceram nas respostas e foram contemplados pelo referencial teórico escolhido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A percepção do docente universitário em relação aos desafios ligados à promoção da criatividade na educação superior pode ser caracterizada por cinco grandes categorias: (a) necessidade de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ($n=14$), (b) necessidade de ser criativo como estratégia de se manter atualizado ($n=13$), (c) comportamento ante a velocidade de atualização dos conteúdos, ($n=11$), (d) forma de lidar com as potencialidades da rede ($n=6$), (e) convivência com um novo perfil de aluno ($n=4$). Vale lembrar que os participantes mencionaram mais de uma resposta por categoria. Ilustram esses extratos falas que foram divididas por categorias.

USO DE NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Uma das primeiras percepções que aflorou ligada a esses desafios foram os desafios/potencialidades do uso das novas tecnologias disponíveis ($n=14$). O uso da internet e das redes foi um ponto crucial ao longo da entrevista, mesmo que não houvesse nenhuma pergunta direcionada a esse assunto. Os professores utilizam muito o conteúdo do meio digital como forma de exemplificar algum ponto tratado na teoria. Alguns extratos ilustram essa percepção.

Eu venho utilizando muito as redes sociais, como parte daquilo que está sendo discutido, as problemáticas mais atuais no momento. Então é isso. Tem a bibliografia e tem muito que vem da internet também ... Como você tem acesso à informação cotidiana, através do mundo digital, agora dentro da sala de aula, muitas vezes, quando surge uma polêmica sobre determinado assunto, você pode coletar a informação e discutir ali mesmo. Refina-se o assunto no momento que ele aparece. (Professor 7)

Os alunos gostam de atualidades, de coisas que busco na internet. Eu uso vídeos, sites, blogs, tudo... eu tenho buscado dar exemplos usando tudo isso. Mas para mim, até mesmo pela minha formação, a referência ainda é bibliográfica. Os alunos nem estão acostumados, mas eu sou daquelas que cito o autor, fulano de tal, que disse aquilo em tal página. Em tal livro, assim, assim, assado. Eu acho que isso é importante para eles se acostumarem que não é um conteúdo montado aleatoriamente. É um conhecimento construído com base em estudos, pesquisado por outras pessoas. Aí vou usando essa base com as referências de hoje também. (Professor 3)

[A *tecnologia*] deixa tudo bem dinâmico. Quando alguma coisa está na mídia, a gente trabalha com essa situação... como por exemplo, recrutamento e seleção. Está tendo um processo de seleção, ficou uma fila enorme, virou notícia... busco coisas que estão acontecendo no momento e tento incluir esse elemento no fórum para discutir com os alunos. Como trabalho muito com internet, sempre que surge alguma coisa estou atenta. (Professor 2)

Em vez de proibir ou coibir, o desafio das tecnologias digitais é inserir, trazer para dentro de sala de aula. Por exemplo, vou fazer um trabalho em tal lugar... beleza... “Gravem um videozinho, gravem uma foto e me mandem a localização. Vamos fazer pesquisa? Entrem pelo celular e vamos ver tudo o que temos disponíveis sobre esse assunto. Celular pra mim hoje é instrumento de trabalho. (Professor 7)

Embora o uso das TICs seja apresentado como recurso moderno, capaz de alinhar professores, gestores e alunos em sintonia com as tendências atuais, essa pode ser uma conclusão apressada ou mesmo superficial. É preciso ressaltar que, para além do uso da tecnologia em si, o que precisa ser incorporado pelos profissionais ligados ao ensino não são meramente os recursos e sim a lógica das redes que perpassa os contextos atuais. É importante lembrar que a inovação em sala de aula pode ocorrer pela mediação tecnológica ou por outros meios. Na concepção trazida por essa tese, o uso criativo de tais aspectos é o que precisa ser valorizado, independente de se tratar de um recurso tradicional ou tecnológico. Por exemplo, no estudo conduzido por Vilarinho-Rezende (2017) sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) por professores na educação superior, compararam-se três grupos de professores: os que faziam uso criativo da tecnologia, os que faziam uso tradicional e os que não faziam uso da tecnologia. Foram comparadas também as percepções dos alunos acerca da expressão da sua criatividade e motivação em relação ao uso das TICs em sala de aula. Os professores participaram de entrevistas semiestruturadas. Os estudantes responderam o Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior e a Escala de Motivação para Aprender de Universitários. Os resultados apontaram que os alunos dos professores que não utilizavam as TICs apresentaram resultados mais favoráveis que os demais. Além disso, o grupo dos professores que não faziam uso da tecnologia apresentaram níveis mais baixos de motivação extrínseca na avaliação dos alunos, mas não houve diferenças significativas em relação à motivação intrínseca. A autora conclui que, em relação aos resultados apresentados a partir desse grupo de estudantes e docentes, pode-se concluir que o uso das TICs, como fator isolado, não melhorou, necessariamente, a prática dos docentes no que tange à promoção da criatividade em sala de aula.

USO DA CRIATIVIDADE

Na percepção dos entrevistados, a criatividade foi apontada como um elemento essencial nos dias atuais ($n=13$). Os entrevistados sinalizaram, em seus relatos, uma necessidade premente de estar sempre em busca da inovação nas suas práticas docentes. Em relação às motivações, em alguns casos elas são extrínsecas – pressões externas – e em outros intrínsecas, frutos de grande desejo interno de expressão. Alguns exemplos ilustram essa fala:

A criatividade em sala de aula hoje é um dos pontos cruciais. Eu posso ser um erudito, 100%. Mas eu não souber como eu viabilizo de forma criativa isso pro aluno de hoje não dá certo. Só chegar e falar “eu sei, que eu entendo e citar tal autor que falou isso e aquilo”. Não é isso. Sabe, você tem a urgência dos meios, o aluno digita o nome do autor... Na verdade, o que

ele está interessado é: “Eu sei. Mas como você fala sobre isso”. Se não tiver um jeito diferente, que faça a diferença para você falar, pra ele sua fala vai ser uma mera banalidade. Então acho que não tem jeito de ficar nessa ideia meio quadrada mesmo de um discurso cansativo, fechado, que não permita uma ideia mais aberta mesmo. (Professor 4)

Às vezes eu paro e me isolo do mundo. Eu leio, procuro estudos, anoto no quadro, colo *post its*... vou buscando sustentações. Muitos não veem isso. “Professor, você aparece com cada negócio! Mas tem muito suor, muito de buscar, de ler, de depreender aquilo. Muitas vezes, na academia não tem isso. É só produzir, produzir. Faz o método, replica o método, publica. Mas como eu posso fazer inovação em pleno século XXI replicando? E a criatividade? (Professor 13)

Não sei se sou criativo, mas busco isso. Porque se eu não busco, a gente não se reinventa, sabe? Cecília Meireles disse que a vida só é possível reinventada. E a criatividade hoje está muito ligada a isso, total. Eu acho imprescindível. A gente vive numa profissão que tem muito desgaste... são 20, 30, 40 olhares... um desgaste, uma exposição. Se você for aquele professor que usa o mesmo slide de 1900 e tanto, todas as aulas, em todas as disciplinas... as provas são as mesmas... os exemplos... acho que isso é o que desgasta. Sobretudo o professor. Porque ele vai estar ali sem se mover... Quem não se movimenta, não sei. A Luxemburgo... Rosa Luxemburgo diz... “ele não está sentindo mais as correntes que o prendem”. Eu tento não ficar tão preso. (Professor 12)

VELOCIDADE DE ATUALIZAÇÃO

Outro desafio recorrente que apareceu na fala dos professores foi a velocidade de atualização que o século XXI imprime na atividade docente ($n=11$). Os entrevistados mostraram-se ansiosos pela necessidade de estar sempre em busca de referências contemporâneas para se comunicar com o aluno, sem parecer desatualizado ou desinformado. Tal sensação é descrita nas seguintes falas:

Esses elementos que eles falam, esses elementos que eles trazem, que eles querem saber, eu aproveito ao máximo. É do nosso tempo... Eu fui fazer uma prova que tinha a Anitta como case para poder analisar. Academicamente, sei lá o que seria Anitta. Mas é algo que eles trouxeram, exemplo do que eles viram naquilo que eu estava falando. Como você tem transformações muito rápidas, efêmeras, a gente tem que falar sobre tudo: sobre moda, música, coisas dentro do universo deles. De vez em quando, aparece um que quer ler Deleuze, entendeu? (Professor 4)

Eu vejo que esse tempo hoje é sempre curto, prá tudo (fica pensativa) visto a quantidade de conhecimento que a gente tem à disposição. Até mesmo para aquilo que a gente gostaria de incluir numa aula. O tempo das disciplinas é curto, na verdade, considerando as questões administrativas que a gente tem, entrega de provas, avaliações, a gente perde muito tempo

de discussão, de aula mesmo... Então eu vejo que esse tempo é curto... a velocidade com que tudo se atualiza pede uma atualização nossa até durante esse tempo semestral... (Professor 11)

REDE

Perceber o potencial da comunicação do século XXI como uma rede capaz de potencializar a interação entre aluno professor e não apenas como apenas como uso de tecnologias surgiu, timidamente, na expressão dos entrevistados ($n=6$). Mas, diante de seu potencial, constitui uma categoria destacada. Duas falas ilustram a presença do uso das redes/interação como recurso pedagógico.

Eu pensei que “poxa, se eu pudesse trazer algumas propagandas mostrando como cada uma dessas pré-condições pudessem ser apresentadas... Aí pensei, eu não tenho que ser tão paternalista e ir procurar essas propagandas. Então eu esbocei as quatro primeiras pré-condições de alienação no sistema capitalista descobertas pelo Marx e falei “Agora vocês têm o desafio de pensar outras propagandas que se encaixam nesse perfil”. Esses simplesmente trouxeram propagandas maravilhosas, deliciosas e eu copiei todas elas. Agora eu corro o risco de ser paternalista com as próximas turmas. Já tenho as propagandas que se encaixam com as pré-condições. (Professor 6)

Até algum tempo atrás, a gente mandava um trabalho comum a todos em sala de aula e a gente tinha a oportunidade de verificar várias possibilidades diferentes de um mesmo objeto dentro da mesma proposta. Mas vivemos em rede, né? Eles podem escolher, opinar, trazer algo diferente do que eu sozinho pensei. Esse semestre a gente tem feito de um jeito diferente. Permitimos que o aluno opte por aquilo que ele quer aprender. Então... como a gente transferiu isso para a sala de aula... ao invés de determinar algo na disciplina Urbanismo e Paisagismo e cada grupo fazer sobre um tema com variações do mesmo tema... eu permito que cada um escolha o grupo que quer participar, com um número x de membros. (Professor 7)

PERFIL DO ALUNO

Em relação aos desafios trazidos pelos professores sobre o perfil dos alunos do século XXI ($n=4$), três aspectos se destacaram: as deficiências de formação no ingresso na educação superior ($n=2$), comportamento dos alunos mais centrado em si mesmos, reforçados pelas novas tecnologias ($n=1$), e os discursos polarizados na sala de aula ($n=1$). Três relatos ilustram essa categoria:

Meu aluno hoje não sabe ler, não sabe escrever... tenho muitas críticas aos conteúdos mesmo, da forma como ele chega pra mim hoje no ensino superior. Como vai conseguir ser engenheiro sem saber matemática? Tenho que alfabetizá-lo. Ele precisa ser alfabetizado de todas as formas. (Professor 9)

Alguns alunos hoje... eles não interagem bem com eles mesmos. Alguns são bem calados... Eles têm uma atitude bem individualista e a aula não

rende bem, assim, por essa razão. Apesar de que, quando eu propicio a interação, eles terminam respondendo. (Professor 6)

Nós, professores, temos um desafio muito grande de lidar com eles (novos alunos). Às vezes, nivela-se tão por baixo que aqueles mais competentes já entenderam e querem sair de sala. “Já entendi” enquanto outros alunos... tentamos que eles compreendam. (Professor 6)

A partir de suas falas, nota-se que os participantes caracterizaram a prática docente como um processo longo, contínuo, por elementos novos que emergem a cada semestre. Destacaram a permeabilidade, maior ou menor, que suas atividades possuem a partir do contato com o aluno, e que enriquecem a forma como lecionam. Enfatizaram as condições da instituição que interferem de maneira direta em seu trabalho. Não menos importantes são as inovações que vão sendo incorporadas, de modos distintos, na medida em que tomam contato com elas. Martin, Morris, Rogers e Kilgallon (2009) lembram que, embora os cenários sejam muito otimistas em relação ao desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem pelo mundo, com a presença de tecnologias diversificadas e centros criativos (*maker spaces*), existe um professor universitário que sofre pressões de todas as naturezas. Depara-se, inclusive, com pressões mercadológicas, com a comoditização da educação superior, que cria um aluno na posição de cliente, que apenas está em busca de uma qualificação e um lugar no mundo do trabalho.

Beghetto (2017) reflete sobre a importância de resposta dos professores ante às mudanças práticas, constantes e cotidianas que ocorrem no mundo. O autor alerta sobre o risco de ensinar hoje como se ensinou ontem sob pena de roubar o futuro dos alunos. Como sugestão, apresenta a necessidade de serem desenvolvidos projetos que abarquem soluções práticas, propostas pelos próprios alunos, para questões atuais. Nota-se uma busca por uma prática menos transmissiva e mais colaborativa nos ambientes educacionais. É importante notar que não só de metas acadêmicas é feita a realidade da educação no século XXI. Formar alunos sob a perspectiva de solucionar problemas implica também gerar um ambiente favorável à expressão da criatividade e afetividade.

É notório que, ao longo dos anos, o professor, em virtude de razões variadas vai avançando na busca de soluções criativas e muitos se consideram criativos. Mas é sempre bom avaliar se essa evolução é suficiente e é satisfatória para o desenvolvimento dos discentes. Estudos empíricos mostram que nem sempre a percepção do professor é a mesma do aluno em relação à concepção do que é ser criativo. Professores costumam se avaliar como mais criativos do que são percebidos pelos alunos (Alencar & Fleith, 2004; David, Nakano, Moraes, & Primi, 2011).

Vale observar, pelo discurso dos professores entrevistados, que as possibilidades de interação trazidas pelas redes de comunicação e informação ainda estão em construção. Parte da angústia do professor pode ser traduzida em seu desejo de centralizar o processo de ensino e aprendizagem. A ideia de

cocriação, com a mediação de processos no lugar da aula tradicional, ainda aparece timidamente no estudo.

Cintra (2018) realizou uma análise bibliométrica dos periódicos da base de dados Scielo para avaliar a produção científica sobre educação superior nos últimos anos. Os resultados apontaram para uma tendência ascendente no número de publicações versando sobre o assunto analisado. As principais temáticas dessa produção foram a respeito das práticas didáticas, sistemas de avaliação e saúde do docente. Verificou-se que alguns dos periódicos que mais publicaram artigos sobre o assunto não são da área da Educação, mas de outros campos científicos como química, medicina e enfermagem. Conclui-se que a crescente importância da discussão dentro da comunidade científica demonstra que as políticas públicas deveriam se adequar às necessidades do ensino superior, de modo que a formação didática do futuro professor também seja uma prioridade.

Sobre os desafios enfrentados por professores, Smith, Nerantzi, e Middleton (2014) sugerem que a criatividade pode oferecer uma experiência revigorante para os ambientes marcados pelo ensino e aprendizagem. Mas destacam o seu caráter desafiador para professores que estão sobre pressão de prover um ambiente consistente e estável para seus alunos.

É importante destacar as limitações do estudo. Em primeiro lugar, observa-se que os resultados emergem, exclusivamente, dos relatos dos participantes. A percepção dos discentes poderia oferecer outros ângulos para a prática desses entrevistados e é uma sugestão para pesquisas futuras. A observação em sala de aula e propostas de intervenção também se configuram como possível delineamento de outros métodos, capazes de trazer outras nuances para os achados de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2008). Criatividade pessoal: Fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de engenharia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 113-126. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3359/2564>
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Boruchovitch, E., & Borges, C. N. (2015). Criatividade no ensino fundamental: Fatores inibidores e facilitadores segundo gestores educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 105-114. DOI:10.1590/0102-37722015011849105114
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2004). Creativity in university courses: Perceptions of professors and students. *Gifted and Talented International*, 19, 24-28. DOI:10.1080/15332276.2004.11673029
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Beghetto, R. A. (2017). Legacy projects: Helping young people respond productively to the challenges of a changing world. *Roeper Review*, 39, 1-4. DOI:10.1080/02783193.2017.1318998

Nívea Pimenta Braga
Denise de Souza Fleith

- Cintra, P. R. (2018). A produção científica sobre docência no ensino superior: Uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23, 567-585. DOI:10.1590/s1414-40772018000200016
- David, A. P. M., Nakano, T. C., Morais, M. F., & Primi, R. (2011). Competências criativas no ensino superior. In S. M. Wechsler & T. C. Nakano (Eds.), *Criatividade no Ensino Superior: uma perspectiva internacional* (pp. 14-53). Vetor.
- França, C. C., Araújo, L., Mold, D., Borba, K., Freire, K., & Souza, S. (2012). Criatividade no ensino superior: Novos caminhos. *Recreate: Revista Internacional de Creatividad Aplicada Total*, 13, 313-319. http://www.revista-recreate.net/IMG/pdf/R13.II._CRIATIVIDADE_NO_ENSINO_SUPERIOR_NOVOS_CAMINHOS.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2019). *Censo da educação superior 2018. Notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP.
- Kenski, V. M. (2012). Tecnologia educacional: Uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. In P. Speller, F. Robl, & S. M. Meneghel (Eds.), *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020* (pp. 110-126). UNESCO, CNE, MEC.
- Loveless, A. (2007). *Creativity, technology and learning: a review of recent literature*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.392.2297&rep=rep1&type=pdf>
- Martin, P., Morris, R., Rogers, A., & Kilgallon, S. (2009, Dezembro). *New spaces for new learning in higher education*. Trabalho apresentado na Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE), <http://www.srhe.ac.uk/conference2009/abstracts/0109.pdf>
- Mendes, H. S. F., & Bastos, C. C. B. C. (2016). Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. *Revista Educação Especial*, 29, 189-202. DOI:10.5902/1984686X17215
- Neuenfeldt, M. C. (2006, Setembro). *Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada*. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>
- Nickerson, R. S. (2010). How to discourage creative thinking in the classroom. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 1-5). Cambridge University Press.
- Oliveira, Z. M. F., & Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade na formação e atuação do professor do curso de letras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 223-237. DOI:10.1590/S1413-85572007000200004
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima*

década: 2011-2020. UNESCO, CNE, MEC.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2018). *Relatório de monitoramento global da educação. Relatório conciso de gênero*. UNESCO.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2019). *Benchmarking higher education system performance*. OECD.
<http://www.oecd.org/education/benchmarking-higher-education-system-performance-be5514d7-en.htm>

Smith, C., Nerantzi, C., & Middleton, A. (2014, Junho). *Promoting creativity in learning and teaching*. Trabalho apresentado no International Consortium for Educational Development (ICED 2014).
http://www.iced2014.se/proceedings/1120_Smith.pdf

Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In H. Szymanski (Ed.), *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (pp. 9-61). Liber Livro.

Vilarinho-Rezende, D. (2017). *Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior: Atuação de professores e percepção de estudantes* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília.
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23479/1/2017_DanielaVilarinhoRezende.pdf

Vilarinho-Rezende, D., Borges, C. N., Fleith, D. S., & Joly, M. C. R. A. (2016). Relação entre tecnologia da informação e comunicação e criatividade: Revisão da literatura. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36, 877-892. DOI:10.1590/1982-3703001342014

Recibido: 27/02/2020

Aceptado: 09/07/2020

PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES CORPORATIVAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

MAIN SKILLS DEVELOPED IN CORPORATE UNIVERSITIES IN THE SOUTHERN REGION OF BRAZIL: A MULTIPLE CASE STUDY

Noelia Anabel Rodríguez Duera¹

Eliane Schlemmer²

RESUMO

O artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O desenvolvimento de competências em universidades corporativas da região sul do Brasil: um estudo de caso múltiplo”. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, do tipo descritiva e fez uso da metodologia de estudo de casos múltiplos. O artigo aborda o objetivo de mapear as principais competências trabalhadas nas universidades corporativas da região sul do Brasil e como resultados aponta que as principais competências desenvolvidas são as comportamentais, com destaque para a liderança, técnicas, operacionais e específicas vinculadas ao negócio, à cultura e aos produtos. Além de verificar que há um alinhamento entre as competências organizacionais e individuais e devidas atividades desempenhadas.

Palavras-chave: educação corporativa, universidade corporativa, desenvolvimento de competências.

RESUMEN

El artículo presenta una parte de la tesis de maestría titulada “El desarrollo de competencias en universidades corporativas de la región sur de Brasil: un estudio de caso múltiple”. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa y cuantitativa, descriptiva y que usó metodología de estudio de casos múltiples. El artículo aborda el objetivo de mapear las principales competencias trabajadas en universidades corporativas de la región sur de

¹ Magíster en Educación (UDE), Directora y profesora de español en Malagueta Idiomas, profenoeliaduera@hotmail.com

² Doutora em Informática na Educação com Pós-Doutorado em Educação na Universidade Aberta de Portugal em Ecossistemas de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal, Professora-pesquisadora titular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, no programa de pós-graduação mestrado e doutorado em Educação e no programa de pós-graduação mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU-UNISINOS/CNPq elianschlemmer@gmail.com

Brasil y como resultados apunta que las principales competencias desarrolladas son las comportamentales, con énfasis en liderazgo, técnicas, operacionales y específicas vinculadas al negocio, en la cultura y en los productos. Además de verificar que hay un alineamiento entre las competencias organizacionales e individuales y debidas actividades desempeñadas.

Palabras-clave: educación corporativa, universidad corporativa, desarrollo de competencias.

INTRODUÇÃO

A globalização, no âmbito da revolução tecnológica, desencadeou a democratização do acesso à informação. Deste modo, a agilidade e a instantaneidade do trânsito da comunicação ocasionaram, segundo Ianni (2003), novas dinâmicas sociais e um novo processo educacional contínuo.

É nesse processo de transformação que a Cibercultura³ se desenvolve, propiciando, segundo Lévy (2000), a digitalização e virtualização da comunicação por meio de tecnologias digitais que possibilitam a formação de redes de interação e conhecimento. Logo, sendo determinante para a construção de uma Sociedade do Conhecimento.

Este contexto acarretou, mudanças significativas na produção de conhecimento, uma vez que, a partir de Vygotsky (1991), pode-se compreendê-lo como fruto das interações coletivas. Tornando o capital humano⁴, segundo Chiavenato (2006, p.23), o maior diferencial competitivo empresarial, “já que as pessoas são elementos impulsionadores da organização capazes de dotá-la de inteligência, talento e da aprendizagem indispensáveis à sua constante renovação e competitividade”.

Deste modo, o conhecimento passou a constituir a principal vantagem competitiva das organizações no século XXI. Logo, segundo Eboli (2014), embora a educação seja ferramenta essencial para as mudanças crescentes e ao desenvolvimento do país, o investimento das empresas na educação de sua força de trabalho ainda é um obstáculo. Assim, a vantagem competitiva na Era do Conhecimento justamente está na base geradora de riqueza que é o ser humano e seu conhecimento.

Nesta conjuntura, as organizações também passam a assumir a função de capacitar seus colaboradores, até então, desenvolvida, prioritariamente, pelas instituições de ensino superior. Isso se dá, em função da necessidade de saberes mais condizentes com cada realidade organizacional, uma vez que a academia apresenta um conteúdo mais genérico e, as empresas, cada vez mais necessitam de conhecimentos específicos ao negócio.

³ Cibercultura: “Cultura contemporânea resultante da relação de troca entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias”. (Levy, 2000)

⁴ Capital Humano: “é um conjunto de talentos que para ser ativado e produzir efeitos precisa atuar em um contexto organizacional que lhe dê estrutura, retaguarda e impulso [...] O capital humano precisa trabalhar dentro de uma estrutura organizacional coesa e integrativa, de uma cultura organizacional agradável e envolvente e de um estilo de gestão que lhe dê impulso e alavancagem”. (Chiavenato, 2005, p.2)

Aprendizado formal ou não, a ideia é a construção de uma cultura do saber laboral independente do porte da empresa, uma vez que toda organização necessita de conhecimento para inovar ou mesmo desempenhar as suas atividades cotidianas. Mais que capacitações isoladas, a ideia é o desenvolvimento constante de competências mais complexas para mudar atitudes e comportamentos individuais e organizacionais. Assim, o novo paradigma demonstra a mudança expressiva causada na formação, fruto de uma ação conjunta entre educação formal e empresa, e a alteração no próprio sistema de recrutamento e seleção, bem como das relações entre a empresa e os seus diversos públicos (interno e externo).

É nesse contexto que tem origem o presente artigo, que se desenvolve a partir dos seguintes objetivos específicos provenientes do problema da pesquisa Como os colaboradores entendem o desenvolvimento das competências no âmbito da Universidade Corporativa: mapear as principais competências trabalhadas nas Universidades Corporativas da região sul do Brasil e verificar se as competências trabalhadas nas Universidades Corporativas da região sul do Brasil estão adequadas às atividades e às estratégias das empresas.

A seguir apresentamos uma definição de competências e de educação corporativa, bem como a relação entre os dois conceitos, a metodologia da pesquisa e os resultados e discussões e considerações finais.

Definindo competência

O termo competência é comumente utilizado para designar a capacidade que uma pessoa possui de realizar uma determinada ação.

Inicialmente, a nomenclatura foi utilizada no campo laboral, relacionada à execução de tarefas. Primeiramente, a escola americana classifica como um desempenho superior vinculado ao cargo e em seguida a escola francesa trata como valor e entrega a determinado contexto independente do cargo. Vale ressaltar, que o tempo e o contexto transformam tanto o próprio conceito quanto sua devida utilização, (ZABALA; ARNAU, 2010; PERRENOUD, 1999, 2002, 2013; RUÉ, 2008, 2009), conforme pode-se verificar nos quadros 1 e 2:

Quadro 1

Evolução do conceito competência – escola americana

Autor/ organização (ano)	Conceito de competência
David McClelland (1973)	Talento natural como destreza manual que pode ser aprimorado, e de conhecimentos, saber necessário para desempenhar uma tarefa. (o conceito não foi dito)
Boyatzis (1982)	Desempenho eficaz ou superior em determinada ocupação profissional de modo comprobatório.
Spencer & Spencer (1993)	Características fundamentais do homem, que indicam formas de comportamento e de pensamento em diferentes situações e duram um longo período de tempo.
Parry (1996)	Cluster de conhecimentos, skills e atitudes relacionadas que afetam a maior parte de um job (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a performance do job, que possa ser medido contra parâmetros bem aceitos.
Meister (1999)	Qualquer conhecimento, habilidade, conjunto de ações ou padrões de raciocínio que diferencie de forma inequívoca os profissionais de nível superior dos médios. Em outras palavras, competência é o que os profissionais de nível superior fazem com mais frequência e com melhores resultados do que os profissionais médios, no desempenho de sua função.
Organização Internacional do Trabalho – OIT (2005)	Abrange os conhecimentos, as aptidões profissionais e o saber fazer adquiridos e aplicados em um contexto específico.

Fonte: Adaptado do Quadro 5 – Evolução do conceito competência na perspectiva do campo corporativo (Duera, 2018, p. 49-50)

Quadro 2

Evolução do conceito competência – escola francesa

Autor/ organização (ano)	Conceito de competência
Tremblay (1994)	“Sistema de conhecimentos conceituais e de procedimentos, organizados em esquemas operacionais, que permitem dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas-problemas e sua resolução por uma ação eficaz.”
Le Boterf (2003)	“Mobilizar conhecimentos e experiências para atender as demandas e exigências de determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e de recurso etc.”
Zarifian (2001)	“É a tomada de iniciativa e responsabilidade do profissional nas situações que se confrontam; é uma inteligência prática apoiada nos conhecimentos adquiridos, a fim de ser transformados à medida é a faculdade de mobilização e compartilhamento de desafios, a fim de assumir áreas de responsabilidades.”
Fleury & Fleury (2001)	“Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

Fonte: Adaptado de Quadro 5 – Evolução do conceito competência na perspectiva do campo corporativo (Duera, 2018, p. 49-50)

Em seguida, o conceito foi introduzido no campo educacional e do mesmo modo houve uma evolução do conceito, segundo o quadro 3:

Quadro 3

Evolução do conceito competência na perspectiva do campo educacional

Autor/ (ano)	organização	Conceito de competência	Classificação
Perrenoud (1999)		Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.	Ação eficaz em determinada situação.
OCDE - DeSeCo (2004)		Uma competência é mais que conhecimentos e habilidades. Envolve a habilidade de enfrentar demandas complexas, contando com a mobilização de recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto em particular.	Habilidade de enfrentar demandas complexas em um determinado contexto.
Rué (2009)		Alguém que é capaz, que sabe, que tem capacidade reconhecida para enfrentar determinado tipo de situação, possui certo grau de domínio, de habilidades e recursos – bem como certo grau de consciência com relação a esse domínio.	
Zabala; Arnau (2010)		A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.	Capacidade de responder aos problemas ao longo da vida.
Sacristán (2011)		A competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem.	Qualidade operacional em determinada situação.
Rios (2011)		Sinônimo de saber fazer bem, em uma dupla dimensão: técnica e política.	Saber fazer bem tecnicamente e moralmente.

Fonte: Adaptado do Quadro 8 – Evolução do conceito competência na perspectiva do campo educacional (Duera, 2018, p.69-70)

Devido a esta multiplicidade de definições do conceito competência, há uma divergência na compreensão do termo. Desta forma, essa aproximação

representa uma mudança significativa que pode vir a contribuir para estreitar a relação entre educação e o mundo corporativado, uma vez que a educação corporativa objetiva construir capacitações em parceria com a academia, inclusive isso é tratado no princípio de sucesso⁵ de parceria⁶ descrito por Eboli (2004, 2014).

A partir das duas perspectivas abordadas (corporativa e educacional) e da aproximação entre elas, propõem-se o seguinte conceito de competência: mobilização de conhecimentos, experiências e recursos psicossociais, incluindo atitudes e habilidades, para enfrentar demandas cada vez mais complexas ao longo da vida que, portanto, estão em constante mutação, para não somente adaptar-se ao entorno, mas possibilitar lidar com o imprevisto. Logo, muito mais que saber fazer, como inicialmente foi conceituada, a competência envolve comportamento e raciocínio lógico e é desenvolvida diariamente tanto no meio acadêmico quanto fora dele, mais comumente, no meio corporativo.

Definindo educação corporativa

Educação, segundo Eboli (2004, 2014), é um conceito mais amplo que treinamento, que conforme Chiavenato (2006, p. 416), “é o processo educacional de curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos”.

Deste modo, para compreender o conceito de Educação Corporativa (EC) é importante diferenciá-lo de Centro de Treinamentos, que era até então a prática educacional empresarial vigente, conforme o Quadro 4.

Quadro 4

Educação Corporativa x centro de treinamento

Característica	Centro de treinamentos	Educação corporativa
Objetivo	Desenvolver habilidades	Desenvolver competências críticas
Foco	Aprendizado individual	Aprendizado organizacional estratégico
Escopo	Tático	Estratégico
Ênfase	Necessidades individuais	Estratégias de negócios
Público	Interno	Interno e externo
Local	Espaço real	Espaço virtual e real
Resultado	Aumento das habilidades	Aumento da competitividade

⁵ Os Princípios de Sucesso da Educação Corporativa elencados por Eboli são: Competitividade, Perpetuidade, Conectividade, Disponibilidade, Cidadania, Parceria e Efetividade.

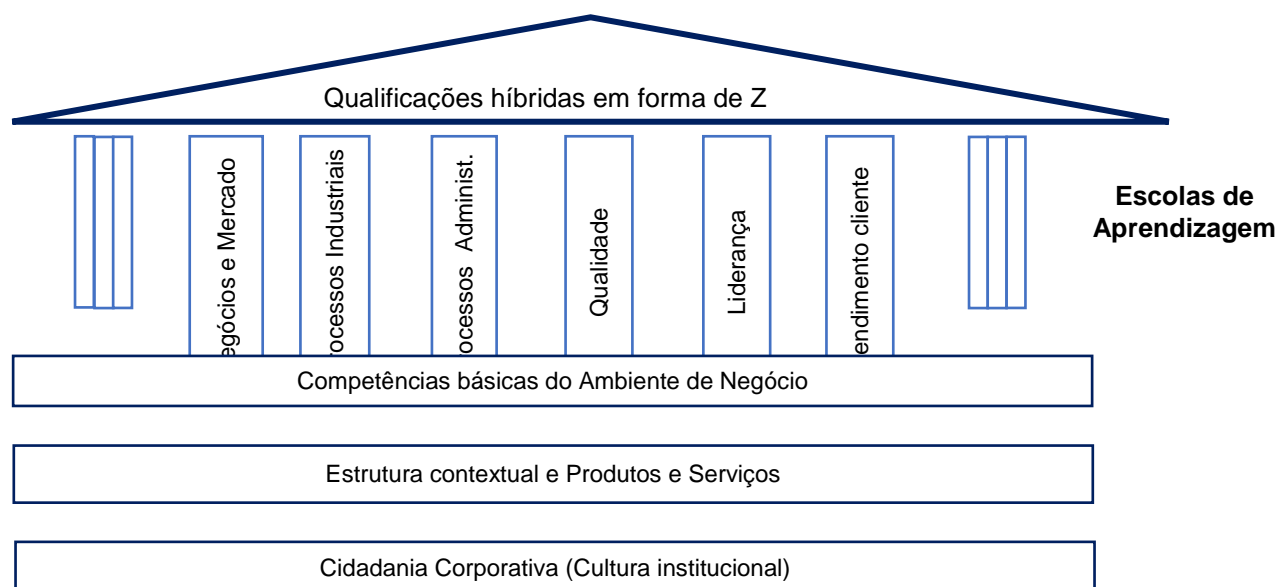
⁶ Princípio Parceria: “entender que desenvolver continuamente as competências críticas dos colaboradores, no intenso ritmo requerido atualmente no mundo dos negócios, é tarefa complexa e audaciosa, exigindo que se estabeleçam relações de parceria no âmbito interno e externo, com ideal e interesse comum na educação desses colaboradores”. (Eboli, 2014, p.21)

Fonte: Quadro 11 – Educação Corporativa x centro de treinamento (Duera, 2018, p. 86) adaptado de Eboli (2014, p.19) adaptado de Meister (1999) e Eboli (1999, 2004)

“Treinar significa instrumentalizar para algo específico, sem preocupação com processos, mas com resultados – trata-se de uma visão pragmática que deve ser dosada para evitar a tecnocracia” (Seleme; Munhoz, 2011, p. 25). Eboli (2004, 2011, 2013, 2014), evidencia a diferença entre Educação Corporativa e Centro de Treinamentos: enquanto a primeira desenvolve competências críticas vinculadas ao negócio, o segundo é focado em habilidades individuais táticas. Sendo, portanto, o primeiro uma estrutura mais robusta de ensino, uma vez que ajuda a construir uma cultura de aprendizagem contínua na organização.

Deste modo, segundo Meister (1999) além do departamento de treinamento oferecer capacitações conforme demanda, sem estruturação, a Universidade Corporativa proporciona programas educacionais voltados à estratégia da organização condizentes com os cargos, auxiliando, então na gestão por competências como um todo. Assim, o colaborador está em constante formação não somente para a função vigente, mas visando a uma ascensão, plano de carreira, uma vez que pode desenvolver competências mais complexas, conforme a figura 1:

Figura 1
Currículo Básico Modelo



Fonte: Figura 13 – Novo Modelo Educacional de Duera (2018, p. 116) baseada na Figura 4.1 Currículo Básico de uma Empresa de Serviços Financeiros (Meister, 1999, p. 91)

Assim, “educação corporativa é o guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais de uma organização” (Meister, 1999, p.263). Eboli (2014, p.22) acrescentou ao conceito de Meister (1999) a

questão do processo contínuo e permanente de aprendizagem, ao dizer que educação corporativa “promove um processo de aprendizagem ativo e permanente vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais.” Desta forma, Educação Corporativa não significa uma mera capacitação isolada, mas o desenvolvimento da cultura do saber laboral. E o mais impressionante é que esta cultura ultrapassa as barreiras da instituição, pois objetiva atingir os *stakeholders*⁷. Logo, “a missão da UC consiste em formar e desenvolver talentos na gestão dos negócios, promovendo a **gestão do conhecimento organizacional** (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua” (Eboli, 2014, p. 18, grifo do autor).

Vale ressaltar que tanto Meister (1999) quanto Eboli (2004, 2011, 2013, 2014) não diferenciam os conceitos Educação Corporativa (EC) e Universidade Corporativa (UC), visto que ambos possuem os mesmos objetivos e fundamentos. Todavia, faz-se relevante constituir uma diferenciação, uma vez que possuir um Sistema de Educação Corporativa (SEC) instalado não garante a composição de uma UC. Segundo Asperstedt (2001), UC é a EC institucionalizada e com marca; como organização vinculada, entretanto, autossuficiente. E como qualquer instituição de ensino possui: os atores (gestor, docente e discente), as ferramentas educacionais, as metodologias, as regras, as políticas e a documentação e visa à formação de competências essenciais à organização. “A metáfora da universidade pode ser entendida facilmente e até imprime ao treinamento corporativo uma marca característica e que atrai a atenção dos funcionários” (Meister, 1999, p.35). A ideia, então, é imprimir marca desde os programas educacionais e respectivos processos a devidos materiais educacionais.

Embora, Meister (1999) defenda que o termo universidade cria um caminho ideal para a comunicação entre empresas e instituições de ensino superior, compreende-se justamente o oposto que o uso indevido desta nomenclatura aumenta o seu afastamento, até porque para ser considerada universidade deve ser devidamente credenciada e regularizada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), o que não ocorre com nenhuma UC. Deste modo, “o nome Universidade Corporativa é uma alegoria, uma fantasia. Cumpre muito bem o seu papel de inspirar, de criar a imagem de ferramenta de gestão de “alto nível”. [...] Se fosse universidade, de verdade, teria ainda mais *status*” (Eboli, 2014, p.222).

Assim, mesmo que o objetivo seja conferir seriedade e importância para a educação da força de trabalho, a utilização desta nomenclatura ocasiona um distanciamento natural entre os campos, mesmo que as mudanças sociais demonstrem a relevância cada vez maior desta aproximação para atender justamente a formação dos indivíduos com as competências

⁷ O termo *Stakeholder* foi criado pelo filósofo Robert Edward Freeman na década de 60 e significa público de interesse da organização. Logo, é uma pessoa ou um grupo, que tem um papel direto ou indireto na gestão e resultados da instituição. É formado, então, pelos colaboradores da empresa, gestores, gerentes, proprietários, fornecedores, concorrentes, ONGs, clientes, o Estado, credores, sindicatos e outras pessoas ou empresas relacionadas com uma determinada ação ou projeto.

essenciais para se mover como profissional e ser humano neste contexto tão mutante.

Educação corporativa e competências

As empresas estão avançando junto com as metamorfoses desencadeadas pela globalização e tecnologias digitais, alterando radicalmente a relação do conhecimento com o trabalho, uma vez que este é peça-chave para o crescimento organizacional. Deste modo, “a questão passou a ser não apenas treinar funcionários para que eles adquiram mais qualificações, mas também apresentá-los a uma maneira totalmente nova de pensar e trabalhar, para que eles possam desempenhar papéis mais amplos no seu trabalho” (Meister, 1999, p. 19).

O ritmo acelerado construiu um novo contexto mais complexo, menos linear como a indústria impunha anteriormente com a repetição de atividades e cargos predefinidos. A realidade laboral sofreu importantes alterações, principalmente, na pouca previsibilidade de atividades, no aumento da concorrência e no foco em resultados, exigindo competências diferentes e não mais apenas qualificações. A empresa, portanto, não é mais um local apenas de execução de um trabalho, mas um laboratório teórico-prático de desenvolvimento de competências em conjunto com instituições formais de educação. Assim, a UC incorpora a filosofia de aprendizagem da organização, uma mentalidade focada em proporcionar para todos os níveis de colaboradores, as competências necessárias para alcançar os objetivos estratégicos da empresa (Eboli, 2014; Meister, 1999). Todavia, mesmo que a intenção seja sanar e melhorar o desempenho da empresa, este processo ultrapassa este contexto, pois está focado no indivíduo.

Deste modo, as competências humanas são decorrentes das estratégias empresariais (competências empresariais e organizacionais) (Fleury; Fleury, 2001; Eboli, 2004, 2013, 2014), e como o objetivo principal da UC é o desenvolvimento de competências críticas⁸ vinculadas ao negócio, faz-se necessário o devido alinhamento entre estas competências. Deste modo, “o projeto de educação corporativa precisa contemplar a identificação, a formação e a mobilização dessas competências críticas ou essenciais, no sentido de agregar valor ao negócio e assim aumentar a competitividade.” (EBOLI, 2013, p. 188). Assim, o processo de desenvolvimento de competências deve ser contínuo assim como o contexto a que pertence e por isso constantemente avaliado para de fato contribuir na formação do colaborador.

METODOLOGIA DA PESQUISA

⁸ O conceito competências essenciais ou críticas foi criado por Prahalad e Hamel em 1995. Segundo Eboli (2013, p. 189), as competências críticas são divididas em três níveis: Empresariais: competências instaladas ou a adquirir, para que a empresa consolide e aumente cada vez mais sua capacidade de atuar com excelência e de forma diferenciada dentro do seu setor de atividade. Organizacionais: competências ainda na esfera empresarial, que precisam ser adquiridas e desenvolvidas nas principais áreas/processos ou segmentos de negócios, para dar sustentação às competências críticas empresariais. Humanas: competências na esfera individual para que a empresa tenha sucesso em seus objetivos estratégicos. Podem ser habilidades culturais, negociais, gerenciais, técnicas, funcionais ou comportamentais para aqueles que exercem funções críticas na empresa.

A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, do tipo descritiva e fez uso da metodologia de estudo de casos múltiplos.

Este estudo teve como seleção inicial as pesquisas Melhores Empresas para Trabalhar Rio Grande do Sul (quarenta empresas), Santa Catarina (trinta empresas) e Paraná (vinte e cinco empresas) 2015⁹, totalizando noventa e cinco empresas. Destas, apenas trinta e quatro apareceram com o indicador possui Universidade Interna. Como o número ficou reduzido, buscaram-se cases em artigos científicos e notícias, pelo Google Acadêmico @brasileiro e Google®, para compor uma amostra de cinquenta e cinco empresas, uma vez que, segundo Eboli (2004, 2014), não há um banco de dados confiável com esta informação. Destas, foi possível contatar quarenta e três empresas e dezesseis aceitaram participar da pesquisa. Logo, o campo empírico é composto por dezesseis empresas de médio e grande porte situadas na região sul do Brasil e de ramos diversos, como: Tecnologia da Informação - TI e Telecomunicações - Telecom, serviços, atacado e varejo e financeiro.

Inicialmente, foi aplicada uma *survey* on-line, no Google® Formulário, com os dezesseis responsáveis/gestores das Universidades Corporativas destas empresas. Esses responsáveis/gestores indicaram seis colaboradores/discentes, com os quais foram realizadas entrevistas em profundidade, com questões semiestruturadas, utilizando o *WhatsApp*, mediante pré-agendamento. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas, a partir da análise de conteúdo, considerando o referencial teórico. As entrevistas realizadas representam três empresas, uma de cada estado, sendo dois colaboradores/discentes por empresa com no mínimo um ano de casa para maior enriquecimento dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados fazem parte da dissertação de mestrado em 2018, intitulada “O desenvolvimento de competências em universidades corporativas da região sul do Brasil: um estudo de caso múltiplo” e se referem aos seguintes objetivos:

- mapear as principais competências trabalhadas nas Universidades Corporativas da região sul do Brasil;
- verificar se as competências trabalhadas nas Universidades Corporativas da região sul do Brasil estão adequadas às atividades e às estratégias das empresas.

A seguir apresentamos os resultados e discussões para os objetivos acima explicitados, por tipo de público entrevistado.

Compreensão dos responsáveis/gestores das UCs

Para avaliar o alinhamento das competências desenvolvidas por meio da UC com a estratégia da organização, foram solicitadas a missão, a visão e os valores da organização e devidas competências aos responsáveis/gestores pela UC por meio de perguntas abertas para adquirir maior riqueza nos dados.

⁹ Foi escolhido o ano 2015, pois a divulgação da revista ocorre normalmente entre setembro e outubro do ano seguinte e foi a última versão que possibilitou fazer o mapeamento inicial do campo empírico.

Para facilitar esta identificação, portanto, foram agrupadas as palavras mais citadas sobre missão, visão e valores¹⁰, uma vez que estes conceitos são singulares e compõem as diretrizes de cada organização. Duas empresas falaram em propósito e mantra, que é uma evolução dos conceitos missão e visão. As palavras mais citadas a respeito desta questão foram ser uma empresa de referência por nove empresas, inovação por oito empresas e responsabilidade social e sustentabilidade, respectivamente, por seis empresas cada. O que demonstra esta mescla que a atualidade exige das empresas, a inovação constante, associada às novas tecnologias, com a preocupação com o entorno, responsabilidade social e sustentabilidade.

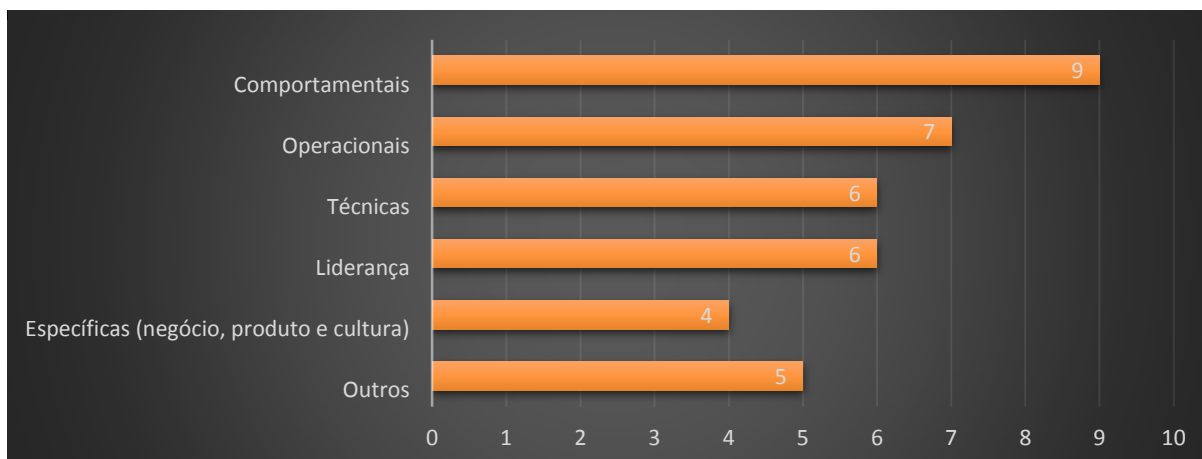
As principais competências trabalhadas e mapeadas nestas empresas¹¹, foram: trabalho em equipe para oito empresas, orientação a processos para seis empresas, foco em resultado, comunicação e foco no cliente para cinco empresas respectivamente, liderança, inovação e domínio técnico para três empresas respectivamente e visão sistêmica, negociação, comprometimento, capacidade de aprender, flexibilidade, visão estratégica e gestão de pessoas para duas empresas respectivamente. Vale destacar que três empresas não descreveram as competências, apenas informaram que são várias, sendo a maioria comportamentais e o restante técnicas. Além disso, outra empresa enfatizou que são provenientes da descrição de cargo e devida avaliação dos colaboradores sem especificá-las. **Em relação às competências trabalhadas nas UCs**, os entrevistados responderam de modo mais geral, embora a pergunta tenha sido aberta do mesmo modo da primeira para não haver uma indução de resposta e provenientes da *survey* on-line. Logo, comportamentais para nove empresas, operacionais para sete empresas, técnicas para seis empresas, específicas (negócio, produto e cultura) para quatro empresas e mesmo que liderança, relatada por seis empresas, seja comportamental, optou-se por separar pelo número expressivo de empresas que a mencionaram, conforme gráfico 1:

¹⁰ As outras palavras mais citadas sobre missão, visão e valores foram: atendimento de excelência (5), comprometimento (4), confiabilidade (3), valorização das pessoas (2), trabalho em equipe (2), prosperidade (2), respeito (2) e qualidade (2).

¹¹ As demais competências mapeadas foram: respeito, relações interpessoais, empatia, proatividade, disciplina, cumprimento dos prazos, simplificar e aumentar a produtividade, gestão de mudança, compromisso com a sustentabilidade, compromisso com a segurança, segurança automotiva, fortalecer a cultura GPTW, ética, atender com excelência, agilidade, amabilidade, assessoramento, autocontrole, análise, atitude, autoconfiança, conhecimento de negócios globais.

Gráfico 1

Principais competências trabalhadas nas formações das UCs



Fonte: Elaborado pela autora. * Pergunta aberta, total de 16 respondentes

Além disso, a totalidade dos responsáveis/gestores pela UC avaliam que há um **mapeamento de competências na organização e que estão condizentes com a estratégia do negócio** e o mesmo alinhamento ocorre com as competências trabalhadas no âmbito da educação corporativa, o que pode ser observado no quadro 7. É importante salientar que o quadro é uma representação para melhor visualização, mas as competências organizacionais trabalhadas nas UCs acabam atendendo mais de uma diretriz, não há uma relação linear. Assim, a mescla destas competências objetivam atingir as diretrizes.

Quadro 6

Alinhamento das competências com as diretrizes da organização

Diretriz	Competência organizacional	Competência educacional UC	programa
Ser uma Empresa de Referência Responsabilidade Social e Sustentabilidade Prosperidade	Visão Estratégica Visão Sistêmica Liderança	Comportamentais Liderança Específicas	
Inovação	Inovação Capacidade de Aprender	Operacionais Técnicas	
Ética e Transparência Confiabilidade Respeito Valorização das Pessoas	Gestão de Pessoas	Comportamentais	
Foco em Cliente Atendimento de Excelência	Foco em Cliente Negociação Comunicação Flexibilidade	Comportamentais Técnicas	
Foco em Resultados	Foco em Resultado	Operacionais Técnicas	
Comprometimento	Comprometimento	Comportamentais	
Trabalho em Equipe	Trabalho em Equipe Negociação Comunicação Flexibilidade	Comportamentais	

Qualidade	Orientação a Processos Domínio Técnico	Operacionais
-----------	---	--------------

Fonte: Quadro 21 – Alinhamento das competências com as diretrizes da organização (Duera, 2018, p. 150-151)

Compreensão dos Colaboradores/Discentes das UCs

Do mesmo modo que os responsáveis/gestores das UCs, todos os discentes avaliam que **as competências estão alinhadas às estratégias da empresa e também observam este alinhamento com as respectivas atividades exercidas**. Conforme entrevistado 2, “o propósito é alcançar, fazer com que os colaboradores desenvolvam as competências que façam sentido com os valores da empresa”, e com possíveis posições futuras, segundo entrevistado 6, “[...]elas são bem coerentes com a atividade que eu faço hoje em dia, inclusive elas são coerentes com os meus objetivos próximos, os objetivos futuros de curto e longo prazo”.

O entendimento do conceito competência, por parte dos entrevistados, permanece baseado na ideia da escola americana, logo, vinculado a um desempenho superior (Boyatzis, 1982; Parry, 1996; Meister, 1999; OIT, 2005). Este conceito pode ser observado na fala do entrevistado 1, “é o conjunto de fatores que vão fazer com que aquela pessoa desempenhe da melhor forma possível o que aquela carreira exige”. O entrevistado 3 complementa ao dizer que “é algo que faz você ser destaque no ambiente onde está em relação aos demais”. Logo, segundo o entrevistado 5, “habilidade, atitude e resultado, ou seja, fazer o que precisa ser feito e também gerar resultado de alta performance”. Um resquício do famoso CHA (conhecimento, habilidade e atitude), dimensões da competência (Parry, 1996; Dutra, 2001; Rabaglio, 2001; Eboli, 2004), que também foi tratado pelo entrevistado 1.

A competência é um saber na ação (Le Boterf, 1994, 2003; Dutra et Al., 2013; Fleury & Fleury, 2001), “é você conseguir adquirir conhecimento e colocá-lo em prática. [...] reforço que a gente só tem uma competência quando a gente entende as coisas, adquire conhecimento e entra em ação. Competência na cabeça da gente só não adianta de nada” (Entrevistado 4). Três entrevistados destacam o desenvolvimento da competência liderança, enquanto dois relatam o foco em resultado e um falou da tomada de decisão. Como foi uma pergunta aberta, foram citadas outras competências: visão mais ampla do negócio, relacionamento interpessoal, gestão de processos, cooperação, comunicação e gestão das atividades e tempo. Observa-se, portanto, que há similaridade entre as visões dos 2 públicos, gestores e discentes, conforme quadro 7.

Quadro 7

Alinhamento das competências organizacionais e individuais¹²

Competência organizacional	Competência individual	Competência do programa educacional UC	Referência
Visão Estratégica Visão Sistêmica Liderança	Liderança Visão Ampla do negócio	Comportamentais Liderança Específicas	Alles (2002) Fleury & Fleury (2001) Hätönen (1998) Meister (1999) Soffner (2015)
Foco em Cliente Negociação Comunicação Flexibilidade	Comunicação Relacionamento Interpessoal	Comportamentais Técnicas	Alles (2002) Fleury & Fleury (2001) Hätönen (1998) Meister (1999) Soffner (2015)
Foco em Resultado	Foco em resultado	Operacionais Técnicas	Alles (2002) Soffner (2015)
Trabalho em Equipe Negociação Comunicação Flexibilidade	Cooperação Comunicação Relacionamento Interpessoal	Comportamentais	Alles (2002) Fleury & Fleury (2001) Hätönen (1998) Meister (1999) Soffner (2015) UNESCO (2005, 2010, 2015)
Orientação Processos Domínio Técnico	a Gestão de processos Gestão das atividades e do tempo	Operacionais	Soffner (2015) UNESCO (2005, 2010, 2015)

Fonte: Quadro 22 - Alinhamento das competências organizacionais e individuais (Duera, 2018, p. 153)

Assim, analisando os dados infere-se que as principais competências mapeadas e trabalhadas nas universidades corporativas da região sul do Brasil são comportamentais, com destaque para a liderança, técnicas, operacionais e específicas vinculadas ao negócio, à cultura e aos produtos. Além de haver nas empresas investigadas um alinhamento das competências organizacionais e individuais quanto as que são desenvolvidas na UC, com as diretrizes da organização, corroborando o que foi tratado no referencial teórico, fundamentalmente por Meister (1999) e Ebohi (2004, 2014). Além disso, as

¹² Nas referências as competências individuais aparecem deste modo:

Alles (2002): liderança; pensamento estratégico; orientação a resultados; trabalho em equipe e comunicação.

Fleury & Fleury (2001): saber comunicar e ter visão estratégica.

Hätönen (1998): capacidade de comunicação e domínio de línguas; trabalhar em equipe; gestão e liderança e pensamento estratégico.

Meister (1999): comunicação e colaboração e desenvolvimento de liderança.

Soffner (2015): pensamento sistêmico da vida e dos processos profissionais; pensamento estratégico, crítico, criativo; liderança; análise estratégica pessoal e profissional; relacionamentos (interpessoal, redes); colaboração; transmissão da informação e processos de comunicação; otimização de processos e recursos e orientação por processos e informação.

mesmas são cambiantes conforme mudanças do mercado e de posicionamento da própria empresa e, por isso, precisam ser avaliadas sistematicamente com ferramentas distintas como relatado pelos gestores das UCs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o referencial teórico e o recorte da pesquisa, pode-se inferir que as principais competências mapeadas e trabalhadas nas universidades corporativas da região sul do Brasil são comportamentais, com destaque para a liderança, técnicas, operacionais e específicas vinculadas ao negócio, à cultura e aos produtos. Além de ser verificado que há um alinhamento entre as competências organizacionais e individuais e devidas atividades desempenhadas. Todavia, analisando as respostas pode-se inferir que além de aprimorar o desempenho laboral, há uma preocupação com o desenvolvimento do indivíduo de maneira integral, uma vez que este aprendizado ultrapassa os muros corporativos.

Logo, pode-se compreender a importância da existência de universidades corporativas neste contexto mutante, como uma complementação da formação tradicional, auxiliando na prática o conceito de educação ao longo da vida. Enfim, é a instalação de uma cultura de aprendizagem contínua desenvolvendo as competências necessárias a cada contexto e tempo.

REFERÊNCIAS

- Alles, M. A. (2002). **Diccionario de competencias**. Granica.
- Amanhã. (2016). **Melhores empresas para trabalhar em SC**. Publicação especial encartada na edição 316. Suplemento.
- Amanhã. (2016). **Melhores empresas para trabalhar no RS**. Publicação especial encartada na edição 315. Suplemento.
- Asperstedt, C. (2001). **As universidades corporativas no contexto do ensino superior**. Catálogo da USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-04092005-222744/en.php>
- Boyatzis, R. E. (1982) **The competent manager: a model for effective performance**. John Wiley.
- Chiavenato, I. (2005). **Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. Manole.
- Chiavenato, I. (2006). **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. Atlas.
- Duera, N. (2008) **O Desenvolvimento de Competências em Universidades Corporativas da região sul do Brasil: um estudo de caso múltiplo**.
- Dutra J. de S et al. (2013) **Competências: conceitos, métodos e experiências**.1. ed. 4 reimpr. Atlas.
- Dutra J. de S et al. (2001). **Gestão de competências**. Gente.
- Eboli, M. (2013). Educação corporativa e desenvolvimento de competências. In: Joel de Souza Dutra, Maria Tereza Leme Fleury; Roberto Ruas. **Competências: conceitos, métodos e experiências**.1. ed. 4 reimpr. Atlas.
- Eboli, M. (2004). **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. Gente.
- Eboli, M. (1999). Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o surgimento das universidades corporativas. In: M. Eboli. **Coletânea universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI**. Schumkler Editores.
- Eboli, M. et al. (2014). Educação corporativa e os desafios para sua efetivação: processo de implantação e fatores críticos de sucesso. In: M. Eboli et al. **Educação corporativa**. Muitos olhares. Atlas.
- Eboli, M. et al. (Org.) (2011). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. Atlas.
- Fleury, M. T. L.; Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, 5 (SPE),183-196.
- Freeman, R. E.; Evan, W. (1990) Corporate governance: a stakeholder interpretation. **The Journal of Behavioral Economics**. 19, 337-359.
- Hätönen, H. (1998). **Osaava henkilöstö: nyt ja tulevaisuudessa**. Metalliteollisuuden kustannus.

- Ianni, O. (2003). **Enigmas da modernidade-mundo**. Civilização Brasileira.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Les Editions d' OPrganisation.
- Le Boterf, G. (2003). Desenvolvendo a competência dos profissionais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. revista e ampliada. Artmed
- Levy, P. (1973). Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- McClelland, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**.
- Meister, J. C. (1999). **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. Trad. Maria Cláudia Santos. Makron Books.
- Organização internacional do trabalho (2005). **Recomendação sobre a valorização dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem ao longo da vida**. R195, 2004. OIT. http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec_195.pdf
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2004). **Resumén ejecutivo la definición y selección de competências clave**. Trad. por fundos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. **Training**, 33 (7), p. 48-54.
- Perrenoud, P. (2002). **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). **Construir Competências desde a escola**. Trad. Fátima Murad. Artmed.
- Perrenoud, P. (2013). **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Trad. Laura Solange Pereira. Penso.
- Prahalad, C. K; Hamel, G. (1995). **Competindo pelo futuro**. Trad. Dante Moreira Leite. Campus.
- Rabaglio, M. O. (2001). **Seleção por competências**. 2. ed. Educator, 2001.
- Rios, T. A. (2011). **Ética e Competência**. 20. ed. Cortez,.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. **Revista de Docencia Universitaria**. 6 (1), p. 1-19.
- Rué, J. (2009). A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: J. Rué, M. I. de Almeida, Valéria Amorim Arantes (org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. Summus.

- Sacristán, J. G. (2011). **Educar por competências**. O que há de novo? Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Artmed.
- Seleme, R. B.; Munhoz, A. S. (2011). **Crindo universidades corporativas no ambiente virtual**. Pearson Prentice Hall.
- Soffner, R. K. (2015). Competências do século 21. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, 4 (1).
- Spencer Jr, L. M; Spencer, S. M. (1993). **Competence at work**: models for superior performance. John Wiley.
- Tremblay, G. (1994). **Pedagogía colegial**. Material fotocopiado, s/ed.
- UNESCO (2015). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Trad. Rita Brossard. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>
- Vygotsky, L. S.(1991). **A formação social da mente**. Trad. Mônica Stahel M. da Silva. 4. ed. Martins Fontes.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2010). **Como aprender e ensinar competências**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Artmed.
- Zarifian, P. (2001). **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Trad. de Maria Helena V. V. Trylinski. Atlas.

APÊNDICE A

Survey para os responsável/gestor da UC

Pergunta de seleção

1 Você é o responsável pela Universidade Corporativa? (Pergunta selecionadora)

() sim () não

Bloco Perfil profissional

2 Qual é o seu sexo:

() Feminino () Masculino

3 Qual é sua idade?

a. Entre 20 e 29 anos

b. Entre 30 e 39 anos

c. Entre 40 e 49 anos

d. Entre 50 e 59 anos

e. Mais de 60 anos

4 Qual é sua formação?

a. Graduação

b. Pós-graduação

c. Mestrado

d. Doutorado

e. Pós-doutorado

f. Outro

5 Qual é a área da sua graduação?

a. Pedagogia

b. Administração

c. Recursos Humanos

d. Comunicação Social

e. Tecnologia da Informação

f. Educação Corporativa

g. Outro. Qual?

6 Caso possua, qual é a área da sua formação mais recente (pós-graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado)?

a. Pedagogia

- b. Administração
 - c. Recursos Humanos
 - d. Comunicação Social
 - e. Tecnologia da Informação
 - f. Educação Corporativa
 - g. Outro. Qual?
- 7 Há quanto tempo exerce esta função na empresa?
- a. Menos de 1 ano
 - b. Entre 1 e 3 anos
 - c. Entre 4 e 6 anos
 - d. Mais de 6 anos

Bloco Dados da empresa

- 8 Qual é o ramo de atuação da empresa?
- a. TI e Telecom
 - b. Saúde
 - c. Atacado e Varejo
 - d. Construção
 - e. Transporte
 - f. Educação e Treinamento
 - g. Metalurgia e Siderurgia
 - h. Alimentos, bebidas e fumo
 - i. Financeira
 - j. Vestuário
 - k. Movelaria
 - l. Outro. Qual?
- 9 Qual é o número de colaboradores da empresa?
- a. Menos de 50 colaboradores
 - b. Entre 50 e 99 colaboradores
 - c. Entre 100 e 499 colaboradores
 - d. Entre 500 e 1000 colaboradores
 - e. Mais de 1000 colaboradores
- 10 Qual é a missão, a visão e os valores da empresa?
- 11 Caso haja mapeamento de competências, quais são as competências organizacionais?

12 As competências estão condizentes com a missão, a visão e os valores da empresa?

() Sim () Não () Em partes

Bloco Universidade Corporativa

13 Qual é o tempo de existência da Universidade Corporativa?

- a. Menos de 1 ano
- b. Entre 1 e 3 anos
- c. Entre 4 e 6 anos
- d. Entre 7 e 10 anos
- e. Mais de 10 anos

14 Informe a quantidade de colaboradores que compõe a equipe da Universidade Corporativa.

15 Informe as formações da equipe da Universidade Corporativa.

16 Quais são os critérios para criação dos programas educacionais?

(marcação múltipla)

- a. Demandas ocasionais
- b. Necessidades legais
- c. Demandas das outras Unidades de Negócio da empresa
- d. Mapeamento de Competências
- e. Existência de GAPs
- f. Outro. Qual?

17 Qual(is) são as modalidades dos programas educacionais? Pode marcar mais de uma opção.

() Presencial () A distância () Misto

18 Quais são as áreas das formações ofertadas? Pode marcar mais de uma opção.

- a. Operacional
- b. Administrativo
- c. Integração e Socialização
- d. Cultura Organizacional
- e. Comportamental
- f. Gestão
- g. Outra. Qual?

- 19 Quais são as principais competências trabalhadas nas formações ofertadas? Estas estão condizentes com as estratégias da empresa?
- 20 Como são avaliadas as competências trabalhadas nas Universidade Corporativa?
- 21 Algum curso foi construído em parceria com alguma instituição de ensino? Informe quais cursos, a respectiva instituição de ensino e o número de formados.
- 22 Como você percebe esta relação entre a Universidade Corporativa da empresa com a instituição de ensino formal?
- 23 Qual é o número de alunos capacitados até o momento através da Universidade Corporativa?
- 24 Como você percebe a importância da Universidade Corporativa para a empresa e para os respectivos colaboradores e parceiros?
- 25 Quais foram as principais mudanças resultantes de sua implantação, inclusive no processo de capacitação dos colaboradores?
- 26 Deixe sua sugestão ou comentário.

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista com o colaborador/ discente da UC

- 1 Você já realizou algum curso ofertado pela Universidade Corporativa?
(pergunta selecionadora) () sim () não
- 2 Há quanto tempo trabalha na empresa?
- 3 Em que área trabalha?
- 4 Qual é sua formação? (Graduação, Pós-graduação, Mestrado...)
- 5 Quais cursos já realizou através da Universidade Corporativa?
- 6 Quais foram os impactos destes cursos no seu trabalho e na vida de modo geral?
- 7 O que você entende por Competências?
Exemplo: Liderar, Cooperar, Comunicar-se. Lembrando dos cursos realizados, quais competências foram desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas?
- 8 Você acredita que as competências desenvolvidas /aperfeiçoadas nos cursos são condizentes com a empresa e seu trabalho? Por quê?
- 9 Você acredita que as competências desenvolvidas /aperfeiçoadas nas instituições de ensino são similares ou diferentes da Universidade Corporativa? Por quê?
- 10 Ao seu ver, qual é a importância da Universidade Corporativa para você, para a empresa e para seus colegas?
- 11 Você gostaria de fazer outros cursos da Universidade Corporativa? Quais?
- 12 Você gostaria de fazer graduações ou pós-graduações em parceria com instituições de ensino? Quais?
- 13 Você Indicaria a Universidade Corporativa para outras pessoas?
- 14 Gostaria de deixar alguma sugestão de melhoria?
- 15 Faça um depoimento sobre como as formações da Universidade Corporativa mudaram você.

Recibido: 19/05/2020

Aceptado: 03/08/2020

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

STUDENT'S PERCEPTION ON THE LEARNING TASKS AND LEARNING APPROACHES ACTIVATION: A VIEW IN THE INITIAL TRAINING IN A BACHERLOR'S DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND SPORTS

Lucía Martínez Gomensoro*¹

RESUMEN

Bajo una mirada cualitativa, el objetivo de la investigación es analizar la vinculación entre la percepción del estudiante sobre la finalidad de la tarea para el aprendizaje y la adopción de enfoques de aprendizaje en el ámbito universitario. Como estrategia de investigación se desarrolla un estudio de caso instrumental, con un grupo de 19 estudiantes, con la observación y la entrevista semiestructurada como instrumento de colecta de datos. Se encuentra estabilidad en el enfoque profundo y superficial en dos grupos de estudiantes con independencia de la tarea. Un tercer grupo se muestra vulnerable al contexto didáctico, influenciados principalmente por las formas de ser docente y el diseño de la tarea, siendo factores claves la flexibilidad en la toma de decisiones a nivel cognitivo y social, así como la afectividad lograda por el docente.

Palabras claves: enfoques de aprendizaje, tareas para el aprendizaje, enseñanza universitaria.

¹ Magíster en Educación Física y Deporte, por el Instituto Universitario Asociación Cristiana De Jóvenes. Integrante del equipo director de Colegio y Liceo Francisco Espínola. Coordinador académico de Secundaria para Colegio y Liceo Francisco Espínola

“Aprender es para todos explorando estrategias docentes efectivas para el logro de la inclusión educativa.” (2018) Revista Presencia, (3), 45-59.

ABSTRACT

Under a qualitative view, the objective of the research is to analyze the link between the student's perception of the purpose of the task for learning and the adoption of learning approaches in the university setting. As a research strategy, an instrumental case study is developed, with a group of 19 students, with observation and the semi-structured interview as an instrument for data collection. Stability in deep and shallow focus is found in two groups of students regardless of task. A third group is vulnerable to the didactic context, influenced mainly by the ways of being a teacher and the design of the task, being key factors flexibility in decision-making at a cognitive and social level, as well as the affectivity achieved by the teacher.

Keywords: learning approaches, learning tasks, university teaching.

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria presenta nuevos desafíos para proponer una enseñanza ajustada a las exigencias de la tarea educativa, la realidad profesional y las características de los estudiantes de hoy. En este tercer tramo académico universitario, interesa profundizar sobre la exposición de los estudiantes a la tarea para el aprendizaje como experiencia, focalizando la mirada sobre las modalidades o enfoques con las que se disponen para aprender, en función de la percepción de lo que sucede en el aula frente a las diversas actividades educativas.

Se entiende la percepción del estudiante, como la interpretación que hace el sujeto de las sensaciones provenientes del mundo exterior, en las que a través de la construcción de significado y en la interacción con los diversos estímulos, configura simbolismos (Badía, 2001; Fontes, 2016). En la diversidad de estímulos con los que cada individuo se relaciona en el escenario educativo, es donde se construyen las percepciones y en donde las "...interacciones simbólicas adquieren información, se entienden en nuestras experiencias y la de los otros, se conoce a los demás y se comparten sentimientos." (Fontes, 2016, p. 34).

Si se coloca el foco sobre la tarea para el aprendizaje, las formas de percibir de los estudiantes son variadas, aún cuando el docente propone una misma actividad y una misma finalidad para todo el grupo clase. Esto se debe a que "Toda percepción comporta una interpretación (...) más que un fenómeno simplemente sensorial, es una conducta psicológica compleja que está vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social." (Badía, 2001, p. 114). Por tal, presenta como componente un alto porcentaje de significado personal en el que intervienen los aspectos psicológicos y cognitivos, así como sociales, de la experiencia percibida dentro de un contexto y colectivo que lo referencia.

En relación a los diversos aspectos que influyen en las disposiciones y modalidades para el aprendizaje, las fronteras conceptuales que ofrece el concepto de *enfoque de aprendizaje*, empatiza teóricamente con el abordaje de la investigación, en la medida que delimita "... de qué modo la demanda y las peculiaridades de cada tarea de aprendizaje condicionan y determinan la toma de decisiones y el comportamiento estratégico del alumno cuando participa de

las actividades educativas.” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, 1998, p. 89). El término, hace referencia a un concepto introducido al mundo de la academia por los autores suecos Marton y Säljö en 1976, a través de una experiencia realizada con estudiantes universitarios, en donde investigaron el modo en el que estos se vinculaban con el material de aprendizaje y las disposiciones que activaban para aprender. El concepto de enfoque de aprendizaje (*learning approaches*), según Ramsden (1987) refiere a la

...descripción de una relación entre un alumno y una tarea de aprendizaje: la descripción de una intención y una acción. Un enfoque no es algo dentro de un estudiante. Es dinámico: tiene la idea del cambio atado en él, solo tiene significado con referencia a una situación y a ciertos tipos de contenido² (Ramsden, 1987, p. 276).

El diseño pedagógico de cada encuentro, propone como unidad de intervención dentro de su naturaleza didáctica a la *tarea* como parte de la responsabilidad docente, quien configura, da forma y hace tangible los dispositivos pensados desde quien enseña, para quien aprende. Se propone llamar *tarea para el aprendizaje*, haciendo referencia al vínculo didáctico que se establece a través de esta entre enseñante, aprendiz, método y contenido.

El objetivo general de la investigación es analizar la vinculación entre la percepción del estudiante sobre la finalidad de la tarea para el aprendizaje y la adopción de enfoques de aprendizaje en el ámbito universitario para una licenciatura de educación física, recreación y deporte. Los objetivos específicos son: a) describir la percepción de los estudiantes sobre la tarea para el aprendizaje en relación a su finalidad, el significado que le adjudican, los aspectos cognitivos que implica y los aspectos sociales que involucra, b) indagar si existe alguna preferencia en la adopción de un enfoque sobre otro en relación a la percepción de las tareas, c) identificar la relación entre la percepción de la tarea para el aprendizaje (finalidad, significado, aspectos cognitivos y sociales) y los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes.

CONTEXTO CONCEPTUAL

Las ideas previas del docente influyen en el diseño de la enseñanza desde el momento en el que se comienza a pensar el encuentro con el estudiante, el grupo y el conocimiento. Se integran para el desarrollo de la lección ideas sobre el contenido a enseñar, sobre qué es enseñar ese contenido, sobre cómo aprenden sus estudiantes o cómo deben hacerlo. Esas concepciones se configuran en la propuesta de clase de cada docente, y activan en el estudiante diversas disposiciones (recursos cognitivos, afectivos y sociales) que le permiten aprender, y a la vez que le proponen un marco de exigencias contextuales que se materializan en la particularidad de cada encuentro educativo.

Provocar los aprendizajes en la formación docente, y que estos tomen un aspecto significativo, autónomo y reflexivo, es urgente. En el tránsito por el mundo del conocimiento y la gestión de ellos, uno de los componentes

² Traducción a cargo del autor: “description of a relationship between a student and a learning task: the description of an intention and an action. An approach is not something within a student. It is dynamic: it has the idea of change attached to it, it only has meaning with reference to a situation and to certain types of content.”

didácticos que otorga mayor visibilidad a la interacción pedagógica y se presenta como dispositivo privilegiado, es la tarea. En ella, se hace tangible las concepciones del profesor y su postura frente a los procesos de enseñar y de aprender, en manos de la percepción del estudiante y su proceso de aprendizaje.

Aprender, según Kolb (1984) se define como "...el proceso por medio del cual se crea conocimientos a través de la transformación de la experiencia." (Vacas Pérez, 2015, p. 51). En este marco conceptual que propone el autor, el aprendizaje sucede a través de una transformación, es decir, algo se genera, muta, se modifica pero frente a una situación vivida, a una experiencia para el sujeto que aprende. Kolb (1984) nos propone que "El aprendizaje es considerado como un proceso holístico de adaptación, donde se combina conocimiento objetivo y subjetivo." (Vacas Pérez, 2015, p. 51), poniendo de manifiesto, que la acción del docente influye en los modelos o enfoques de aprendizaje que el alumno despliega para dar con las exigencias académicas propuestas por el profesor (Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994; Ramsden, 1987; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 2016).

Bajo una misma forma de enseñar, los impactos en quien aprende pueden variar en cada uno de los estudiantes que participan del encuentro, "Sin embargo el compromiso de alto nivel no debe dejarse a la casualidad, ni a la brillantez individual de los estudiantes, sino que debe ser fomentado activamente por el docente"³ (Biggs, 1996, p. 353). Es decir, que si bien en cada aula universitaria existen estudiantes que naturalmente están motivados para aprender, la calidad de esos procesos no puede quedar librados al azar de la composición individual del grupo de clase, sino que debe ser parte de la intención del profesor, desarrollar el aprendizaje profundo y comprometido de todos quienes se encuentran en el aula.

La configuración didáctica de cada encuentro, manifiesta dos dimensiones: el aspecto formal y teórico del cuerpo de conocimientos que emana del estudio e investigación en esta área, y el que proviene y deviene de la propia intervención desde lo vivido y lo experimental de cada uno de los estudiantes (Biggs, 2006); a la vez que activará en ellos, un estilo de ejecución (operatividad) y un abordaje estratégico (enfoque), los cuales interactúan para definir la forma de aprendizaje (Laurillard, 1979).

Enfoque de aprendizaje universitario

Los enfoques de aprendizaje como línea de investigación, nacen en Suecia siendo sus representantes más significativos Marton, Säljö, Svennson, Laurillard, pertenecientes a la escuela de Gotemburgo (Monroy, 2013; Sarzoza, 2007; Soler Contreras, 2015; Vacas Pérez, 2015). El término surge con los investigadores suecos, pero luego evoluciona y se consolida bajo la idea de lo que propone Ramsden (2003), al decir que los enfoques de aprendizaje son "...respuestas adaptativas al contexto educativo definido por el profesor y el programa de su materia" (citado en Hernández Pina, Martínez Clares, Fonseca Rosario y Rubio Espín, 2005, p. 27), en el que juega un rol determinante la

³ "However, high level engagement ought not to be left to serendipity, or to individual student brilliance, but should be actively encouraged by the teacher"

percepción del estudiante en la interacción con el contexto, las experiencias previas, así como el modo en el que se dispone para aprender, combinados con los motivos que tiene para ello.

Esta perspectiva resulta interesante, puesto que ofrece la oportunidad al contexto de aprendizaje, el cual está a cargo del profesor, para tomar parte activa de la calidad de los procesos que el estudiante universitario despliega para aprender. En la medida que el docente es capaz de intervenir en el escenario de actuación y tener injerencia en las "...formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje." (Hernández Pina et al., 2005, p. 36), es capaz de influir y ofrecer *barandas didácticas*,⁴ al cómo se perciben las exigencias del contexto y el requerimiento en tanto estrategias del estudiante a desplegar durante el proceso de aprendizaje.

Con el devenir de las investigaciones en esta línea, se consolidan como terminología dos tipos de enfoques que se presentan: el *enfoque superficial*, para rotular a la forma de procesamiento que toman aquellos estudiantes que se disponen para la tarea desde un abordaje memorístico y reproductivo; y *enfoque profundo* a la estrategia de procesamiento de la información que toman algunos estudiantes, que quieren ir más allá del material de aprendizaje y ofrecen mecanismos de interpretación, comprensión y reflexión sobre este (Marton & Säljö, 1976). Así pues, el *enfoque profundo* refiere a la motivación que mueve al estudiante en referencia a la realización de la tarea en "forma adecuada y significativa" (Biggs, 2006, p. 5) basado en una necesidad de saber. Mientras que el *enfoque superficial* se vincula a una motivación más operativa que reflexiva, en donde se reconoce que el estudiante pretende aprobar con el mínimo de implicación con la tarea y un bajo nivel cognitivo desplegado para su realización.

El significado otorgado en el aprendizaje, acontece de la combinación entre lo que percibe, lo que entiende, cómo lo procesa y de la capacidad de relacionamiento con el conocimiento ya adquirido para la construcción del nuevo (Hernández Pina, Rodríguez Nieto, Ruiz Lara, Esquivel Cruz, 2010; Marton & Säljö, 1976). En este sentido, "...los estudiantes con enfoque profundo tienen un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo."⁵ (Marton & Säljö, 1976, p. 2), lo cual resulta en un aprendizaje cualitativo, y en el que se establece una relación positiva con el conocimiento y las acciones que requiere, dando espacio para la búsqueda personal de estrategias para aprender. Mientras que, para los estudiantes que adoptan un enfoque superficial, la motivación se relaciona con aspectos extrínsecos vinculados a la aprobación del curso. Esta estrategia de abordaje,

4 El término "barandas didácticas" es usado metafóricamente. La baranda es un elemento que ofrece ayuda, determina un espacio de circulación además de estar a disposición de quien lo precisa para desplazarse e indica un camino. En este sentido, la actuación del profesor se delimita por ciertos parámetros en los que se configura el espacio de actuación docente, pero que a su vez permite y hace posible tomar decisiones didácticas en pos de una mejora enseñanza y un mejor aprendizaje, y en las que también se ofrece al estudiante referencias de actuación.

5 "students with a deep focus have a high intrinsic interest and a high degree of involvement in what they are learning."

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

entiende el aprendizaje (propiamente dicho) como un medio para lograr un fin -aprobar-, para evitar el fracaso y realizar el mínimo de esfuerzo, en el que las demandas de las tareas son percibidas como exigencias externas y requisitos a cumplir para dar con lo pretendido por el docente.

En las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje, surge un tercer enfoque (que no ha sido consolidado) denominado *enfoque de logro* o *enfoque estratégico*, en donde el estudiante no adopta con sistematicidad un enfoque profundo o superficial, sino que toma de cada uno de ellos algunas características, en relación directa con la percepción del entorno y el logro de la tarea.

Se presenta en el siguiente cuadro, la caracterización de los enfoques polares, desde una perspectiva didáctica en vinculación con la tarea y las formas de proceder:

Cuadro 1

Caracterización de enfoques de aprendizaje y formas de proceder en las tareas para el aprendizaje

Enfoque Profundo	Enfoque superficial
Intentos de integración personal	Pasividad en la realización de la tarea
Búsqueda de relación con los materiales	Aislamiento de aspectos del material o la tarea
Foco sobre significado de los materiales	Memorización del material
Lectura activa y pensamiento crítico	Centrada en reproducir el material de aprendizaje
Otorga significado a los contenidos Establece conexiones y relaciona ideas	No hay conexión con ideas y el propio conocimiento
Busca establecer puntos de recuperación de conocimientos previos	No establece puntos de recuperación de conocimientos previos para el anclaje de los nuevos
Se hace foco en la estructura del contenido como un todo (holístico)	El foco se coloca sobre las partes o elementos del contenido (atómizado)
Trata de conectar las diferentes partes del todo	Asume previamente la tarea como algo a resolver desde la memoria
Piensa sobre la lógica de las conexiones conceptuales involucradas	El abordaje de la tarea se hace sin pensar, irreflexivamente

Fuente: elaboración propia a partir de González Cabanach, Barca Lozano, Lema Barca, & García-Fuentes, (1993); Laurillard (1979); Marton & Booth, (1997); Monroy & Hernández Pina, (2014).

Esta caracterización nos permite identificar rasgos de cada enfoque en la puesta en escena de las tareas para el aprendizaje.

Tarea para el aprendizaje

En cuanto a la delimitación conceptual de la tarea, podemos encontrar en los autores que estudian el tema, diferentes acepciones para la definición del concepto. En el caso de Rigo denomina *tarea académica*, a "...los eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus

«*múltiples*» recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (Rigo, 2013, p. s.f). En palabras de Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa, y Zabala (2003), hablar de *tarea* se vincula con “...una secuencia ordenada de todas las actividades y recursos que utiliza el profesorado en la práctica educativa con el fin de determinado aprendizaje” (Antúnez et. al., 2003, p. 123), así como que “...las tareas didácticas son la forma activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje” (Antúnez et. al., 2003, p. 126). En el caso de Garello y Rianudo plantean al citar las palabras de Winnie y Marx (1989), que las tareas académicas se definen como “...los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (Garello y Rianudo, 2012, p. 419). Por su parte Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, enmarcan este concepto en la acción educativa y entienden que esta tiene la función de acercar la información a quien aprende (contenido), definiendo la tarea como “...cada una de las actividades que el maestro sugiere en el aula, que tiene como objetivo, un estado inicial y final y unas consideraciones de realización determinada” (Monereo et al., 1998, p. 90). A través de ellas, se alcanzará el objetivo de aprendizaje en relación a la interpretación del estudiante sobre las demandas que se le plantean (percepción de su finalidad).

En el análisis de las fronteras conceptuales ofrecidas por los autores sobre el término *tarea* y sus variaciones, se puede observar que todas tienen un punto en común: es presentada a los estudiantes por parte del docente, a la vez que se materializa en la percepción de este, como una secuencia o en un evento que lo dispone para aprender. A su vez, se relaciona con acciones concretas que operativizan la intención de enseñanza y dan cauce a la acción por parte del aprendiz para el desarrollo de la secuencia planteada; configurada desde la percepción de quien aprende. La funcionalidad, que toman entonces, las actividades educativas dentro de la intervención y la acción de enseñanza, hace que se prefiera el término “*tarea para el aprendizaje*”, puesto que para esta investigación, el significado que propone este concepto respeta desde una perspectiva semántica la intención didáctica que se pretende, a la vez que captura la intención del docente y a quién está dirigido (el aprendiz), así como el vínculo que se establece a través de la *tarea* como dispositivo de enseñanza y de aprendizaje.

Para pensar el diseño de la *tarea para el aprendizaje*, se debe de anticipar o prever los conocimientos previos de los estudiantes, el nivel en tanto “...cantidad y complejidad de los procedimientos que precisa su resolución” (Monereo et al, 1998, p. 94), puesto que ello determina de alguna manera la variabilidad de estrategias que el aprendiz debe disponer y activar para conseguir aprender. La *tarea*, constituye un punto clave para la intervención didáctica, en la medida que se materializa el tipo de pensamiento que se quiere generar, a la vez que se ofrece en forma paralela el contenido a aprender y la representación del docente, así como los procedimientos que se esperan para la consecución del aprendizaje. Si quien aprende se conoce y les son propios los mecanismos procesuales de aprendizaje, dominará los diversos espacios académicos para lograr aprender, independientemente del docente y su propuesta.

Estrategia de investigación

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

La investigación tiene un enfoque cualitativo fenomenológico, de carácter exploratorio y descriptivo. Con un grupo de estudiantes de primer año de la carrera docente de formación universitaria para una licenciatura en educación física, recreación y deporte, que se lleva a cabo un estudio de caso, dentro de los cursos que ofrece el área pedagógica en el segundo semestre del año.

Se desarrolla un estudio de caso, caracterizado de la siguiente manera:

Cuadro 2

Caracterización del estudio de caso – Estrategia de investigación

Tipo de caso	Características
Instrumental	Se pone al servicio de la construcción de teoría. El caso juega un papel secundario (Álvarez, 2012).
Único	En relación al número de casos que constituyen el objeto de estudio (el grupo) (Gil, Rodríguez y García, 1999).
Inclusivo	Se constituye con unidades múltiples de análisis (estudiantes del grupo) (Gil, Rodríguez y García, 1999).
Interpretativo	“contiene descripciones ricas y densas, (...) en que los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos” (Perez Serrano, 1994, en Álvarez, 2012, p. s.f).

Fuente: elaboración propia.

Se utiliza como instrumento de recolección de datos la observación, y la entrevista a 19 estudiantes, que permite caracterizar las tareas y el contexto de aprendizaje, así como conocer las percepciones de los estudiantes sobre las tareas y la activación de enfoques de aprendizaje, en la colecta de información.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Bajo la idea de que “Un cambio en la capacidad de una persona para experimentar un fenómeno solo puede venir a la par de un cambio en la manera en que uno experimenta ese fenómeno...”⁶ (Marton & Booth, 1997, p. 145), la disposición y la toma de decisiones del estudiante, determinarán la forma de experimentar la tarea como fenómeno, en consecuencia a la percepción que se tenga. Una primera observación que se realiza a partir del proceso de investigación, es que el estudiante decide la modalidad con la que se dispone a aprender y la forma en la cual “orquesta” sus capacidades, para poder experimentar el fenómeno de acuerdo a su percepción.

⁶ “A change in a person's ability to experience a phenomenon can only come with a change in the way one experiences that phenomenon”.

Los resultados muestran las variaciones que surgen, a partir de una misma experiencia. Frente a la forma de disponerse a aprender en tanto enfoque, aparece como dato, que la distribución de estudiantes se realiza en tres grupos. La predominancia en tanto estabilidad en el enfoque de aprendizaje, presenta cierto equilibrio entre los estudiantes que adoptan un enfoque profundo (EEP), superficial (EES) y quienes oscilan entre ellos (EEO), en la conformación del grupo-clase.

En relación a los tres grupos de estudiantes que se encuentran, se cruzan datos con las finalidades percibidas en relación a las tres tareas observadas:

Cuadro 3

Preferencia de enfoque y percepción de la finalidad de la tarea

Tendencia en el enfoque	Sujeto	Tarea #1 (pasaje de diapositivas)	Tarea #2 (modalidad taller- pequeños grupos)	Tarea #3 (Modalidad individual-colectivo /taller -grupo grande)
Enfoque profundo	A	Guía	Colectivo	Metacognitivo
	B	Instrospectiva	Personal Constructivo	-
	K	Guía	Colectivo	Metacognitivo
	P	Guía	Colectivo	Metacognitivo
	R	Guía	Colectivo	Comprobatoria
	V	Introspectiva	Colectivo	Metacognitivo
Enfoque superficial	D	Modélico	Operativo	Comprobatoria
	F	Modélico	Colectivo	Comprobatoria
	H	Modélico	Operativo	Comprobatoria
	L	Modélico	Colectivo	Colaborativa
	N	Modélico	Operativo	-
	S	Modélico	Operativo	Colaborativa
	U	Guía	Colectivo	Colaborativa
Oscilantes	C	Guía	Colectivo	Comprobatoria
	E	Guía	Colectivo	Comprobatoria
	G	Modélico	Operativo	Comprobatoria
	J	Guía	Colectivo	-
	M	Modélico	Personal Constructivo	-
	O	Modélico	Colectivo	-

Fuente: elaboración propia.

Se deben establecer los parámetros contextuales de la percepción del estudiante, en el entendido que "...la estructura de la situación de aprendizaje es la fuerza motriz del aprendizaje..."⁷ (Marton & Booth, 1997, p. 145), dando marcos referenciales para el análisis profundo dentro de la investigación, como en este caso *la tarea para el aprendizaje*. Como se puede observar, la

⁷ "Structure of the learning situation is the driving force of learning"

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE
Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN
INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

percepción de cada una de las tareas, en tanto finalidad, reportan variedad a pesar de estar en una misma situación didáctica, inclusive frente a una misma modalidad de aprendizaje, delimitada por el enfoque. Encontramos que las exigencias que demanda la tarea y la percepción de estas, no siempre intervienen en la adopción de uno u otro enfoque.

En las tareas en donde la participación es grupal, tanto sea para la #2 (trabajo en taller en pequeños grupos con pauta de trabajo) o la #3 (trabajo en taller de corte individual pero de consulta colectiva en grupo grande), en la cual se trabaja con participación libre de los estudiantes en relación a posibilidades de intercambio e interacción con el colega, los estudiantes EEO disponen de estrategias vinculadas al enfoque de aprendizaje profundo, e incluso para algunos estudiantes que mantienen estabilidad en la adopción del enfoque superficial. Las tareas que ofrecen varios recorridos posibles desde el punto de vista cognitivo dando posibilidad de tomar decisiones para realizarlas, provocan percepciones de tipo metacognitivas, construcciones colectivas y personales de aprendizaje.

A diferencia de los EEP y los EES que mantienen cierta estabilidad en la adopción de un enfoque de aprendizaje, los EEO se manifiestan en función de las tareas para el aprendizaje y la percepción del escenario educativo. Para este grupo de estudiantes, en el caso de los aspectos cognitivos, las percepciones se relacionan más con su rendimiento personal y aprovechamiento de recursos de cada uno para obtener buenos resultados. Este tipo de enfoque fue definido por algunos autores (Fernández y Nieves, 2015; González Cabanach, 1997) como *enfoque estratégico o enfoque de logro*, en la medida que tiene como patrón de comportamiento, lo que puede ser denominado como “oficio de estudiante” (Martínez, 2018), en el cual cada aprendiz trata de adecuarse al docente y sus condiciones en pos de una resolución exitosa de la tarea. Este tipo de activaciones como respuesta en los estudiantes, abre un espacio para replantearse la responsabilidad que le compete a la enseñanza en la activación de disposiciones (enfoques) para aprender.

En cuanto al significado de la tarea para el aprendizaje, que se desprende en las investigaciones de Monroy (2013), Sarzoza (2007) y Vacas Pérez (2015), se establece una relación directa con los enfoques de aprendizaje y la importancia del contexto para la adopción de ellos, en cuanto a los escenarios que los docentes sean capaces de montar, haciéndolos placenteros y relajantes o amenazantes, que para esta investigación se denomina *significado personal*. Este se evidencia en los resultados, manifestándose en la relación con el gusto y el placer de participar y estar en la actividad, presente en las percepciones de los tres grupos de estudiantes independientemente de la tarea que se proponga.

Establece Monroy (2013), que la relevancia del contenido reporta otro factor para la adopción de un enfoque de aprendizaje u otro. Se puede establecer una comparación entre este parámetro que plantea el autor y lo que se denomina en esta investigación *significado académico*. A medida que se van accediendo al dominio de los procedimientos de aprendizaje y a la complejidad creciente de los contenidos, lo que se aprende se torna más significativo, también porque empiezan a vincularse con el placer y la comprensión. Tal como establece Biggs (2006), observando el proceso de aprendizaje

universitario y la complejidad del aprendizaje que se favorece (o debiera favorecerse), hay una tendencia evidenciada en los estudiantes involucrados en la investigación que comienzan a salir de su etapa uniestructural para pasar a la multiestructural, es decir, comienzan a entender en un mismo fenómeno la multiplicidad de factores que intervienen e influyen, también porque es más presente la relación con el ejercicio de su profesión, el cual fue denominado *significado profesional*, que empieza a gestarse en la etapa en la que se encuentran los estudiantes. La ausencia del significado profesional en los EES, puede vincularse a esta propuesta de Biggs (2006), en términos de maduración académica y profesional, que aún no pueden advertir la utilidad de las tareas.

Del análisis de datos, surge como categoría emergente, la importancia acordada por los estudiantes del rol que juega el docente en la disposición hacia el aprendizaje, en donde la clave para el gusto y el placer por el encuentro y la actividad en clase como parte del contexto, depende del docente y su forma de “ser docente”, en tanto satisfacción personal del estudiante. En las investigaciones de Prosser, et al (1994); Ramsden, (1987); Trigwell, et al (2005); Trigwell, et al (2016), se entiende que hay una alta relación entre la forma de vinculación que elige el docente (enfoques de enseñanza) y las estrategias que ofrece, con los enfoques de aprendizaje. En este caso aparece como categoría emergente la importancia del docente en la activación de enfoques de aprendizaje, y en la que éste se ve como factor clave en la adopción de modalidades de aprendizaje (*profesor motivador, profesor transformador, profesor guía*). En las tres visiones, la forma en la que elige el docente ejercer su enseñanza desde lo humano y desde lo profesional, determinan el significado sobre todo personal que le otorga el estudiante a la tarea de aprender.

REFLEXIONES FINALES

Se resumen los hallazgos obtenidos, así como las conclusiones y reflexiones que emergen de la investigación realizada, para seguir dando profundidad al tema.

Se encuentran tres tipos de enfoques que pueden ser adoptados por los estudiantes: profundo, superficial, y oscilante. En relación a los enfoques polares, es decir profundo y superficial, la adopción de cada uno de ellos presta bastante independencia de la tarea para el aprendizaje a la que se expone al estudiante (EES y EEP). En el caso de aquellos estudiantes que oscilan entre ambos enfoques (EEO), la percepción de la tarea es central para la adopción de uno u otro, en tanto modalidad de disponerse a las experiencias de aprendizaje. Esto podría tener implicancias directas sobre la enseñanza, puesto que es recomendable indagar sobre las percepciones del estudiante y el quehacer del docente en la activación de disposiciones profundas para el aprendizaje, en tanto formas de presentar la propuesta de clase, motivar, dar guía y ser agente transformador.

Para estudiantes más vulnerables a los escenarios didácticos, las tareas para el aprendizaje en las que se habilita cierta flexibilidad en tanto aspectos sociales y aspectos cognitivos (elección de recorridos), es decir, donde el estudiante percibe que puede decidir, tienden a activar estrategias correlativas a enfoques profundos de aprendizaje. Es recomendable explorar este aspecto y su asociación al diseño didáctico en cuanto a la estructura que se ofrece en

las tareas para el aprendizaje, en términos de autonomía en la toma de decisiones tanto en lo cognitivo como social.

Asimismo, para los EEO, las tareas en las cuales el estudiante tiene poca participación (en términos de libertad de recorridos cognitivos y formas de vinculación social), tienden a provocar acciones por parte del estudiante - definidas en las percepciones de estos-, correspondientes a enfoques superficiales de aprendizaje. Por tal, cavilar sobre la participación activa y autónoma que ofrece la tarea, da lugar a la consecución de mayores oportunidades de promover aprendizajes profundos.

Las tareas para el aprendizaje que ofrecen la presencia de más de una persona y donde el intercambio con el otro está habilitado, son percibidas como una oportunidad para aprender. En este tipo de propuestas educativas, los estudiantes EEP y los EEO tienen una percepción de tipo cualitativa en la que se les permite construir colectivamente el conocimiento, a la vez que favorece la activación de procesos cognitivos de alta complejidad y despierta mayores oportunidades de significado personal y profesional (característicos de un enfoque profundo de aprendizaje). Para los estudiantes de EES, si bien se entiende que es positivo el trabajo con otros, la visión se define desde una mirada cuantitativa y operativa en donde las razones son presentadas en términos de cantidad de trabajo (tiempo y extensión).

El significado profesional que se percibe por parte del estudiante en relación a la tarea para el aprendizaje se asocia a la activación de enfoques. En los EEO, aparece con menor frecuencia el significado profesional en la percepción de las tareas, siendo que no hay evidencias de este tipo de significado en los EES. Se sugiere entonces, profundizar sobre este aspecto en el diseño didáctico, en términos de vinculación del aprendizaje al contexto real de desarrollo de las tareas para la licenciatura, en el que se pueda dar respuesta a motivos que permitan impactar en términos de aprendizaje profundo.

La influencia del docente, en tanto percepción del estudiante, emerge como un factor determinante en la activación de acciones que favorecen la adopción de enfoques profundos de aprendizaje (estudiantes de EEO), en tanto es capaz de despertar motivaciones a nivel personal, académico y profesional, al diseñar los escenarios de aprendizaje vinculados con el placer, la diversión, la comprensión y la funcionalidad de lo que se aprende.

Bajo la mirada que ofrece la investigación, se entiende que los hallazgos de la misma permiten una mirada de mayor profundidad didáctica en la estética diseñada para el encuentro con estudiantes universitarios, a la vez que los resultados, habilitan la búsqueda de mejores condiciones para lo educativo en pos de una formación docente en las cuales prevalezca la coherencia pedagógica y la profundidad didáctica en las propuestas de enseñanza, y en las que además, se pueda ver reflejada en los aprendizajes.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12
- Antúnez, S., del Carmen, L. ., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2003). *Del proyecto educativo a la programación de aula* (15a ed.). Grao.
- Aparicio, J. A., Hoyos, O., & Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología Desde El Caribe*, (13), 144–168.
- Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment Thinking about teaching and learning. *Higher Education*, 32(347), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario. Educatio Siglo XXI* (2 ed.). Narcea.
- Fernández, E., & Nieves, Z. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37–51. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>
- Fontes Cruzco, P. (2016). *Percepciones de los profesores de secundaria sobre las posibles relaciones entre TIC y el desempeño de su rol docente* (Tesis de Maestría) Universidad ORT.
- Garello, M., y Rianudo, M (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de docencia universitaria*. (3),10, 415-440
- Gil, E., Rodríguez, J., & García, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista Psicoeducativa*, (4), 5–39.
- González Cabanach, R., Barca Lozano, A., Lema Barca, S., García-Fuente, C.(1992). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. *Revista de Innovación Educativa*, 1, 23-40.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Fonseca Rosario, P. S., y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior* (1 ed.). La Murralla.
- Hernández Pina, F., Rodríguez Nieto, M. C., Ruiz Lara, E., & Esquivel Cruz, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1–11. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696780&orden=305733&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3696780>
- Irigoyen, J. J., Fabiola, K., & Yerith, M. (2006). *Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de las ciencia psicológica. Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11(2), 209-226.
- Kröger, T. (2014). Diverse orientations in craft education : Student teachers '

- conceptions and perceptions, *Techne serien-Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvvetenskap*, 23(1), 1–14.
- Lara, E. R., Hernández Pina, F., & Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307–322.
- Lara, E. R., Pina, Hernández Pina, F., Ureña Villanueva, F., & Iturriaga, F. A. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(41), 14-34.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher education*, 8(4), 395-409.
- Martinez, L. (2018). Aprender es para todos explorando estrategias docentes efectivas para el logro de la inclusión educativa. *Presencia*, (3), 45-59.
- Marton, F & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Routledge.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Perez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (5a ed.). Grao.
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral), Universidad de Murcia, España.
- Monroy, F. y Hernández Pina, F (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105–124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Ramsden, P. (1987). Improving Teaching and Learning in Higher Education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378062>
- Rigo, D. Y. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza*, (10), 1 -15. <http://hdl.handle.net/11336/23569>
- Ruiz Lara, E., Hernandez Pina, F., & Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307–322. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Sarzoza, S. (2007). *Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior*. (Tesis Doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Soler Contreras, M. G. (2015). *Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas*. (Tesis Doctoral), Universidad pedagógica nacional, Colombia.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and

a revised *Approaches to teaching inventory*. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349–360.
<https://doi.org/10.1080/07294360500284730>

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (2016). Relation between Teachers' approaches to teaching and Students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70. <https://doi.org/10.1023/A>

Vacas Pérez, J. C. (2015). *Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado de la Universidad de Córdoba*. (Tesis doctoral), Universidad de Córdoba, Córdoba.

Recibido: 08/04/2020

Aceptado: 13/08/2020

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NAS REDES SOCIAIS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL E A FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

THE SPACE OF EDUCATION IN SOCIAL NETWORKS IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION AND THE FORMATION OF COMMUNITIES OF PRACTICE

Renata Fevereiro Berenguer¹

Alexsandro dos Santos Machado²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar a distância colocada entre o ensino público e o ensino privado ao longo dos anos no Brasil e pensar de que maneira se pode minimizar o impacto já esperado na educação durante todo o tempo de isolamento social do ano de 2020 devido à quarentena. Para tanto, se pretende analisar qualitativamente e de maneira exploratória o potencial da utilização das redes sociais e da TDICs na educação durante o período e, sobretudo, a hipótese de que, a partir das experiências, a utilização desses recursos possam ser redimensionadas em vista de inovações pedagógicas para a melhoria das condições educacionais, especialmente junto às escolas públicas. Percebe-se que as redes sociais podem servir não só como meio de comunicação entre os diversos atores da escola e da família, mas também

¹Mestranda em Educação (UDE), graduada em Letras (USP), Pedagogia (Anhanguera) e pós graduada em Ensino de Língua Espanhola (Estácio de Sá). Professora polivalente na Prefeitura de São Paulo. reberenguer@gmail.com.

²Pós-doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) - Pernambuco (2016). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia - Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pesquisador do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado e do Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude. alexsandro.santosmachado@ufrpe.br.

como plataforma de estudio e principal ferramenta acessível a maior parte da comunidade nesse momento emergencial, inclusive possibilitando a formação de comunidades de prática (COPs).

Palavras- chave: redes sociais, ensino público e privado, comunidades de prática.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo problematizar la distancia entre la educación pública y privada a lo largo de los años en Brasil y pensar en cómo minimizar el impacto ya esperado en la educación durante todo el período de aislamiento social en 2020 debido a la Cuarentena. Por lo tanto, se pretende analizar cualitativamente y de manera exploratoria, el potencial del uso de redes sociales y TDIC en la educación durante el período y, sobre todo, la hipótesis de que, a partir de las experiencias, el uso de estos recursos puede cambiar de tamaño en vista de las innovaciones pedagógicas para mejorar las condiciones educativas, especialmente con las escuelas públicas. Se observa que las redes sociales pueden servir no solo como un medio de comunicación entre los diversos actores de la escuela y la familia, sino también como una plataforma de estudio y una herramienta principal accesible para la mayoría de la comunidad en este momento de emergência, incluso possibilitando la formación de las comunidades de práctica (COPS)

Palabras clave: redes sociales, enseñanza pública y privada, comunidades de práctica.

INTRODUÇÃO

Há tempos as escolas públicas e privadas apresentam entre elas um grande distanciamento no Brasil, conforme dados apresentados pelo próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Se de um lado temos uma precária infraestrutura, a começar pela localização daquelas em bairros periféricos, salas superlotadas, onde muitos estudantes fazem sua única refeição no espaço escolar, do outro lado temos a competição entre escolas particulares que buscam as posições superiores nos rankings dos exames nacionais do país, investem em tecnologia e os estudantes levam ainda dinheiro para a compra de materiais diferenciados, refeições variadas, além de já chegarem alimentados de casa e com certo repertório cultural, incentivados pela família que pode financiar um conhecimento extraescolar.

Não é regra, claro, nem de um lado nem do outro, mas é o panorama geral observado. É verdade também que, segundo Maldonado (2016), todo esse quadro não reflete o universo total das escolas brasileiras, que há escolas que tentam projetos diferentes e “há em muitos bairros, comunidades, vilas, favelas, rincões escolas que constroem uma proposta capaz de atender as necessidades de uma comunidade.” No entanto, tais necessidades, também estão bem distantes das exigências do que o país coloca como os que precisarão de um ensino de qualidade e acaba que, de maneira mais geral, a distância entre os âmbitos se faz entre as escolas a cada ano.

Cabe saber qual o papel assume cada um dos participantes e dos elementos que diferenciam uma escola da outra. Nesse artigo se pretende analisar o potencial da utilização das redes sociais e da TDICs na educação durante o período de isolamento social e, sobretudo, a hipótese de que, a partir

das experiências desse período, a utilização desses recursos possam ser redimensionadas em vista de inovações pedagógicas para a melhoria das condições educacionais, especialmente junto às escolas públicas.

A pandemia do COVID- 19 talvez tenha evidenciado ainda mais a diferença de condições e de oportunidades entre as escolas públicas e privadas. Enquanto a escola privada busca encontrar rapidamente plataformas digitais para dar suporte remoto às aulas de seus alunos, a rede pública não consegue, geralmente, oferecer as mesmas condições para seus estudantes. Todavia, em ambos sistemas de ensino, as redes sociais, amplamente utilizadas por diferentes camadas sociais, parece ser utilizada por todos para comunicação e mesmo como plataforma educacional, ainda que de forma invariavelmente intuitiva e precária.

TEMPOS CAÓTICOS E MODERNOS

É fato que desde o começo do isolamento social todas as escolas estiveram fechadas e os estudantes ficaram sem as aulas presenciais, mas enquanto a maioria das escolas privadas já trabalhava com plataformas educacionais e redes sociais, de domínio por parte dos estudantes e professores, esses iniciaram videoaulas, chats, envio e correção de atividades diárias; as escolas públicas, no mesmo momento, ainda se preparavam para receber um material que não contempla todas as disciplinas do currículo e que sequer se sabe se chegaria a todos os endereços, que conta com a certeza de que cada um desses estudantes dispõe de um aparelho de celular, pelo menos (o que não é o mais indicado, mas é o mínimo), rede, um espaço para o estudo e a concentração no período conturbado de ansiedade, dúvidas e incertezas.

Fora isso, grande parte dessas escolas não poderia optar por plataformas educacionais já que os alunos sequer têm ideia de que existem e de como funcionam, o que faria com que o espaço escolhido para a comunicação com a família, a seleção das atividades do material impresso sejam os *facebook*s dos alunos e/ou responsáveis, o que se tem de mais próximo da comunidade escolar nesse período.

Cada aluno dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio receberá um kit com quatro apostilas: de língua portuguesa, de matemática, com orientações gerais e sobre a utilização do Centro de Mídias SP. Serão impressos 13 milhões de materiais. (...) Com as cartilhas, os pais poderão ajudar seus filhos e contribuir com sua formação, independentemente de sua escolaridade. Para isso, é importante que organizem uma rotina para que os filhos possam estudar todos os dias. Para o desenvolvimento das atividades escritas, familiares alfabetizados ou professores, à distância, poderão apoiar os alunos e responsáveis no entendimento dos materiais enviados. (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020, s. p.)

Para Pacheco (2019), as redes sociais, não de hoje, desenvolveram na sociedade um movimento de desumanização. Segundo o autor, possuímos as mais diversas redes e instrumentos de comunicação, porém pertencemos à uma sociedade solitária, que vive conectada com o mundo mas na verdade não está ligada a ninguém. Se por um lado o autor tem sua razão, por outro vale lembrar que, se não fosse a tecnologia e as redes nesse período de isolamento social, seria ainda mais impossível a vida do ser humano, e ironicamente, mais “desumanizada”. Isso porque muitas empresas conseguiram adotar o sistema

home office para manter parte dos funcionários pelo menos e a continuidade do trabalho, os estudos puderam seguir e inclusive a própria comunicação formal e informal, que antes foram frias pelas telas, com o ocorrido se tornou a única maneira de reuniões entre funcionários de empresas diversas ou até mesmo encontro entre avós e netos, pais e filhos, amigos, etc. Ainda que não totalmente eficaz, as redes sociais evitaram uma situação que poderia ser muito mais caótica caso não existissem.

Talvez seja pessimista pensar que nada se fará com as redes sociais após o término de tudo isso, que as escolas seguirão apenas com suas páginas de *facebook* para divulgar eventos esporádicos e algumas fotos, vez ou outra, para que a comunidade acompanhe como sempre aconteceu. Mas é fato que, “se tratamos as tecnologias digitais como um recurso pedagógico torna-se necessário, portanto, transformar o cenário educacional, buscando tendências amplas e contextualizadas, novas metodologias e linguagens próximas da realidade do aluno” (Moura Beserra, 2017). E o que se tem visto é ainda uma escola antiga em uma era moderna, e que nem prática nem teoria consegue dar conta de uma educação de qualidade efetivamente, como coloca Pacheco (2019).

Como poderemos falar de inovação na Educação, quando ainda temos alunos do século XXI a serem ensinados por professores do século XX, com práticas do século XIX? O que temos nas escolas é a prática generalizada do modelo instrucionista misturada com resquícios de práticas do paradigma da aprendizagem, circunscritas a escolas particulares e raramente em escolas de redes públicas de ensino. Ou seja, a origem daquilo que vem sendo considerado inovador no sistema

educativo remonta a modelos criados há mais de cem anos. (Pacheco, 2019, p.91)

O abismo de que se falou no início do artigo é este: por mais que tenhamos problemas nas escolas privadas também, já que existiria aí uma necessidade geral de reestruturação na educação, como a implementação efetiva das redes sociais na sala de aula, a escola pública está e estará sempre atrás, e com tais acontecimentos, se o atraso será grande em todos os setores, para a educação pública será catastrófico.

Faz-se necessário, pois, pensar em como voltar desse período de isolamento social com outro pensamento, aproveitando a ideia de que não seremos nunca mais a mesma escola, não teremos mais os mesmos estudantes, os mesmos professores. Nossa hipótese é de que as redes sociais estarão, mais que nunca, presentes na vida de cada uma dessas pessoas que retornarão aos seus espaços de estudo e de trabalho, continuar-se-ão conectados como sempre estiveram, mas com um olhar diferente. Voltar com novas práticas, com novos caminhos e buscando realmente a inovação que se espera para um século de inovação é o que se desejaria, retomando a ideia de Pacheco (2019), uma escola do século XXI para o século XXI.

Primeiramente, parece justo que os estudantes da escola pública estejam tão familiarizados com as tecnologias e com as redes quanto aos da escola privada, para sua rotina de estudo ou até para o caso de haver outra situação emergencial como essa. Rodrigues (2019) constata que muitos de seus alunos não sabem utilizar os recursos mais simples de seus aparelhos celulares e sugere que o aprendizado se dá a partir da prática; talvez nada mais coerente e dentro do que se acredita em educação, que esses estudantes

aprendam a tirar fotos de seus celulares e a editá-las dentro dos próprios programas de edições, postando-as em suas redes sociais servindo como estudo para si e para seus colegas, que resolvam exercícios dentro de plataformas educacionais, que criem grupos de estudos através de programas de videoconferências, ou que criem *blogs* para expor todos os seus trabalhos, como exemplificado no trabalho do autor, entre tantas outras formas, trazendo mais verdade e mais realidade ao que é realizado no dia-a-dia do estudante.

E se muitos gestores, professores, responsáveis e até os próprios estudantes resistirem em aceitar as redes nos estudos das crianças e adolescentes com os argumentos clichês sobre a privacidade, os riscos de segurança e todos os outros já conhecidos, que se utilize o tema também para debate em sala de aula, que “educação digital” seja efetivamente uma disciplina em que se mapeiem os problemas e os perigos, discutam-se e se pesquisem soluções, e que isso sirva para que cada um desses estudantes leve para sua vida o risco de uma conversa com um desconhecido, como reconhecer um possível pedófilo, por exemplo, alguém de quem ele já estará prevenido das intenções e antes não tinha o menor conhecimento, já que ninguém havia tratado do tema.

A partir disso, alguns estudantes trouxeram exemplos de *youtubers*, imagens e vídeos que viam nas redes sociais, e que lhes causavam desconfiança quanto a um suposto caráter de verdade, que então passou a ser questionado, seja por parecerem exagerados, ou por aparentar estarem sempre bem, dispostos e alegres. Conversamos sobre o quanto as pessoas usam de estratégias para disfarçar

sentimentos 52 considerados inadequados para expor em público – como a tristeza, a melancolia, por exemplo. (Rodrigues, 2019, p.47)

AS REDES SOCIAIS NA TEORIA

Segundo Neto (2018), há ainda certa dificuldade sobre a abordagem do tema, já que “há poucos trabalhos que versam sobre a aprendizagem móvel e a educação básica, sobretudo na escola pública”, então quem dirá das redes sociais que é um assunto mais específico e que viria depois da aprendizagem móvel. Sabe-se também, como já discutido, que ser no contexto da escola pública é ainda mais complicado, e é exatamente por esse motivo também que se tem a pretensão de mostrar que também aí os alunos podem e precisam ter esse acesso pra ter o mínimo de chance com os alunos da rede privada. Interessante também abordar o título do trabalho do autor “PROFESSOR, POSSO USAR O CELULAR?”, pergunta de grande parte dos estudantes e polêmica sempre presente no espaço de sala de aula. Como já comentado nesse trabalho, se há uma lei, é imprescindível que no primeiro dia de aula os professores acordem com suas turmas que o uso de celular está permitido porque o aparelho o ajudará nas pesquisas, nos registros, na construção das comunidades e em todo o trabalho realizado e que os estudantes terão seu tempo tão preenchido com a rotina que não haverá espaço para outro uso do celular. Afinal, quem tem o que fazer não tem tempo a perder.

Como comentado por Rodrigues (2019), alguns teóricos vêm trabalhando a ideia da inovação, mais especificamente das redes sociais e da formação das comunidades de prática virtuais a partir de seus usos, talvez não da maneira como se gostaria, ou não transferida para a prática como se

deveria estar, mas ter esses estudos como base pode ajudar a transformar o que se tem e criar o que se espera.

Na busca de autores em geral que trabalham as redes sociais na educação, encontramos trabalhos relacionados ao *facebook* e *whatsapp* especificamente e pouco de outras redes; quanto aos estudantes, geralmente direcionados ao ensino médio, provavelmente por conta da faixa etária dos usuários. É sempre importante considerar que há uma infinidade de redes sociais que se podem apresentar pelas quais ótimos projetos podem ser desenvolvidos, textos mais compactos podem ser trabalhados, como é o caso do *twitter*, diálogo entre textos verbais e não verbais etc. Também para as redes com finalidades educativas a escola pode pensar em uma parceria com as famílias para a criação das contas com o consentimento do responsável; teremos soluções e não problemas sempre que a educação estiver em primeiro lugar e a parceria família-escola visar o ganho do estudante.

A partir do que colocam Collado, Lucio e Sampieri (2006) tinha-se algumas evidências sobre o tema que se pretende investigar, principalmente no que se refere ao mais geral - "tecnologia na educação" - e ideias sobre muitas coisas não tão evidentes e que se fazem problemáticas, principalmente em trabalhos de autores que contemplam as redes sociais, ou naqueles que privilegiam o ensino de língua estrangeira e os que, com isso, visualizam a aprendizagem colaborativa e a comunidade de prática dentro de um contexto virtual entre os estudantes (muitos trabalhos, inclusive aqui citados, trazem o docente como responsável pelo sucesso e/ou fracasso de tal situação, e embora sejam utilizados para enfatizar a temática maior, não têm em comum o sujeito central como objetivo da pesquisa).

Nóbrega (2016) ressalta o conceito de Comunidades de Prática, aprendizagem colaborativa e tecnologias digitais dentro do espaço de língua espanhola. A investigação da autora tem um caráter autoavaliativo já que analisa criticamente suas aulas, insere o blog no ensino - aprendizado de língua, constata os efeitos negativos e busca os positivos, principalmente pensando em como pode contribuir para uma aprendizagem colaborativa na construção de uma comunidade de prática. Diz propor encaminhamentos de investigações futuras, os quais seriam interessantes, mas não o faz, sendo assim, não é possível partir de tal tese para a continuação do presente trabalho.

Melchiorretto (2016) traz a inovação das redes sociais para a sala de aula, mas lembra de que docentes e estudantes se apoiam ainda nos recursos didáticos antigos que sempre os acompanharam nos percursos e obstáculos que sempre se colocarão à tecnologia. Segundo o autor, “as novas tecnologias digitais não eliminam as tecnologias de época, como a escola. A escola, de maneira geral, é perpassada por um discurso de inserção, adaptação ou de resistência às tecnologias digitais que se desvelam o tempo inteiro diante dela” (p.8). Assim como acontece com a Filosofia no Ensino Médio dentro de tal contexto, também no presente trabalho se pretende fazer com que os alunos tenham uma experiência única da disciplina envolvendo as redes dentro das experiências tradicionais, mas também fora delas.

Da Cunha (2016) defende as redes sociais como ferramentas pedagógicas que promovem a formação crítica e a autoria dos alunos com a mediação do professor. O estudo demonstrou que alunos de um colégio público desenvolviam maior autonomia crítica quando utilizavam o *facebook* em

uma atividade pedagógica para estudo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em detrimento de atividades que executavam normalmente em sala de aula quando liam, copiavam, memorizavam e reproduziam o conteúdo sem sentido (os resultados no primeiro caso foram muito mais favoráveis). Dessa forma, defendemos também aqui o uso das redes sociais na aprendizagem inclusive para os alunos que apresentam maior dificuldade. Para o ensino específico de línguas a interação nas redes e o diálogo enquanto troca de aprendizagem para conhecimento de vocabulário, expressões idiomáticas, estruturação de frases, orações, correções pelo outro participante, é de grande valia e pode trazer bons resultados.

Portanto, considerando que “as redes sociais da internet alargam os *espaçostempos* de aprendizagem e trazem novas maneiras de tecer conhecimentos nos cotidianos” (Medeiros, 2017,p.38), e levando em conta sua maior utilização durante a necessidade de isolamento social, tanto nas redes públicas e privadas de ensino, sustentamos a necessidade de novas investigações sobre a extensão do uso das redes sociais como comunicação e plataforma educacional em vista de inovações pedagógicas e diminuição do abismo de oportunidades existentes entre essas instituições.

Nesse sentido, concordamos com José Pacheco (2019) que vê a inovação pedagógica não somente como ampliação de acesso a dispositivos, como celulares, computadores e tablets, mas seu uso para se dar uma resposta ética, para superação do paradigma instrucional da educação, em vigor desde o século XIX em nossas escolas, tanto públicas quanto privadas. Para tanto, de fato, hipoteticamente o uso das redes sociais pode oferecer

rupturas nas rotinas³ do tempo escolar, como um contínuo dentro da vida de cada aprendiz.

Além disso, Bredow (2017) evidencia que “dentro do ciberespaço origina-se uma nova forma de comunidade com interesses afins constituindo-se um novo espaço de discussão e comunicação virtual originando as comunidades virtuais”. Supostamente, muitas vezes os estudantes se juntaram em redes conhecidas e às vezes até de pouco conhecimento dos professores para falar de estudos, montar seus grupos de trabalho, etc. Isso porque poderiam fazê-lo no período escolar onde estavam juntos boa parte do dia. Imaginemos o quanto de espaço virtual não necessitariam, nesse período de isolamento social, para tirarem suas dúvidas sobre tudo; quantas comunidades virtuais de estudo não podem ter surgido por alunos das escolas públicas no longo período em que estiveram sem aulas, e posteriormente, quando chegaram os materiais, os exercícios, as plataformas que nem todos dominavam, os grupos para estudos de vestibulinhos e vestibulares, ou sobre temas diversos dos quais nem se tem ideia.

Diante do perfil de sociedade existente hoje, a escola ou a comunidade como um todo já deveria perceber que isolar dos estudantes a tecnologia, especialmente o celular e as redes sociais em um mundo paralelo é um erro. Segundo Neto (2018), as redes sociais estão já totalmente incorporadas à vida do ser humano, tomam grande parte de seu tempo e não estar conectado a nenhuma delas é algo que já quase não se vê; não é na escola, portanto,

³ As palavras “rotina” e “ruptura” possuem a mesma origem etimológica. Ambas advém do latim “rupta”, que designam “caminho, direção, rumo” (Cunha, 2001, p.691-692). Ou seja, há um fecundo paradoxo semântico no termo rotina: a) que pode ser compreendida como caminho já aberto e já traçado, percorrido ordinariamente. Mas também pode significar b) ruptura, novo caminho aberto, nova rota.

muitas vezes o lugar em que a criança e/ou o adolescente mais passa seu dia, onde tem a oportunidade de aprender, de crescer, de escolher sua carreira, que deve ser privado de algo benéfico que faz parte do mundo e que pode perfeitamente dialogar com o que se aprende no currículo. Quanto antes se fizer isso melhor, assim como a aprendizagem de um idioma, ou das artes, e não fazê-lo também ao final do Ensino Médio e no Ensino Superior como se o assunto tecnologia e principalmente aprender a partir das redes sociais fosse um tabu.

A investigação de Freitas (2017) aponta o ensino centrado no aluno-aluno cujo objetivo, portanto, aproxima-se do que propõe o presente trabalho; dessa forma, sem que o professor precise providenciar ou interferir de qualquer maneira, os alunos criam a situação para que o objetivo seja alcançado. A comunidade de prática se desenvolve no espaço virtual para que aquele grupo atinja o objetivo. Mas o mais inesperado é que, como resultado final, tem-se que o uso do aplicativo estava mais relacionado às estratégias dos alunos para obterem nota e aprovação do que a um recurso de interesse real pela Matemática, como era pensado e proposto pelos professores inicialmente.

A pesquisa de Silva (2017) traz a tona uma problemática bastante interessante que é ainda a proibição do celular no contexto de sala de aula e ao mesmo tempo a importância dele para a construção de muitos pontos importantes na aprendizagem, inclusive da chamada comunidade de prática. Tal problemática precisa ainda ser muito discutida e reformulada enquanto acordo escolar, ou dentro do PPP da escola, já que há uma lei que realmente impede o uso do aparelho, em um momento em que se considerava mais nocivo seu uso enquanto dispersor de atenção nas aulas do que um facilitador,

(se é que houve esse momento na realidade); hoje, mais que nunca, sabemos que devemos repensar o caso.

Tripani (2017) traz uma justificativa para sua investigação bastante similar a essa no sentido do interesse das TICs no contexto dos alunos e observa o trabalho colaborativo nos ambientes virtuais de aprendizagem, exatamente o ponto que nos interessa: o espaço virtual criado pelos alunos para o desenvolvimento de tarefas que culminarão em resultados de seus interesses. Os participantes divergem, já que se trata de um público mais maduro: além das professoras e da tutora, 14 alunos, que são os participantes que mais nos interessam para a investigação, mas de um curso de graduação de Letras de uma universidade pública. O ponto negativo da pesquisa é que o resultado aponta novamente para a ideia de que se deve investir na formação do professor para que esse consiga manejar as TICs de maneira mais eficiente e assim possa trabalhar com o grupo para que as comunidades de aprendizagem, conseqüentemente, também sejam construídas de forma mais consistente, o que nos leva duplamente a discordar que parece é que os alunos não necessitam do docente para que a comunidade de prática entre os estudantes se crie, é a necessidade e o interesse que a criará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das mais difíceis tarefas de um educador é estar impossibilitado de fazer alguma coisa diante de uma situação, ainda que para amenizá-la naquele momento. Nenhum teórico, nenhuma metodologia ativa, nenhuma concepção pedagógica dá conta de disseminar o que o mundo vive no ano de 2020, mas temos a obrigação, cada um dentro de sua área, de pensar em

alternativas para reparos futuros diante do estrago que está por vir. Como já dito, o mundo e tampouco a educação serão os mesmos após esses tempos, posto isso, vale planejar o que se pode fazer para que cada estudante tenha um pouco valorizado cada dia perdido.

Defende-se aqui a extensão do uso das redes sociais no retorno das aulas presenciais também em sala de aula favorecendo as comunidades de prática, ou seja, a ideia do grupo e o abandono de métodos mais tradicionais e a aprendizagem mais individualizada.

Considerou-se um tema relevante porque trata um assunto contemporâneo, um fato que já estará nos livros de história como algo que ficará marcado com uma estratégia que agrada a maior parte dos estudantes; acompanhar o processo de evolução das tecnologias e integrá-las na sala de aula, incentivando os estudantes a usá-las a favor da aprendizagem e além dos muros da escola, é um dever do professor. Na verdade, o uso das redes sociais a favor ou não da educação, de certa maneira, já acontece. Qualquer tentativa de fechar os olhos diante desse fato que parece trazer mais benefícios que malefícios aos estudantes é dar um passo atrás no que diz respeito à educação; o caminho seria, posteriormente à pesquisa, sugerir ou até mesmo criar novas redes sociais com as turmas e traçar quais são os perigos e/ou desafios com os quais se encontram esses estudantes e de que maneira a escola pode auxiliá-los.

O foco é o uso das tecnologias, ou melhor, das redes sociais por parte do estudante especialmente da escola pública quando o período de aulas presencial retornar. Espera-se que esses grupos de estudantes avancem, tornem-se mais equiparados e preparados em relação aos estudantes de

escola privada, já que ambos os grupos devem ter as mesmas oportunidades, que também possam formar grupos de interesses e através das redes sociais (as redes que dominam ou as que não dominam, mas que lhe pode ser muito útil) percebam uma conexão com o mundo virtual que ainda não perceberam, uma necessidade prática a seu favor para um objetivo comum com seu grupo, homogêneo principalmente quanto aos seus interesses relativo ao produto final.

Ainda, muitas vezes, proíbem-se os dispositivos móveis para fins pedagógicos durante as aulas, faz-se necessário reavaliar tal assunto e entender que poderiam servir como recurso integrado ao processo de aprendizagem escolar; com o celular totalmente permitido, talvez surgissem até mesmo comunidades de prática como grupos de estudos, ou como um caderno virtual mais completo, formado por anotações de toda a turma, por exemplo. Parece-nos relevante qualquer caminho que tome o estudante enquanto protagonista, de seu material de estudo, da organização do seu espaço, gestor de seu tempo e ainda mediador do ensino entre seus colegas nesse novo tempo que está por vir.

Essas e outras questões serão, portanto, verificadas em nossa investigação, que ocorrerá assim que terminar o período de isolamento social em curso no Brasil. Em breve, esperamos divulgar seus resultados preliminares e desejamos que outras pesquisas sejam realizadas por outros pesquisadores para aprofundarmos o tema, ampliando horizontes de oportunidades de transformação e inovações pedagógicas, diminuindo as desigualdades sociais do Brasil, historicamente perpetuados também por meio da Educação.

REFERÊNCIAS

- Beserra, R.A. de M. (2017) As Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs e a docência no Ensino Médio público Estadual: entraves e ganhos..
- Bredow, V. H., & Zamperetti, M. P. FACEBOOK E ESCOLA: NOVAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS.
- Collado, C. F., LUCIO, P. B., & Sampieri, R. H. (2006). Metodologia de pesquisa. McGraw.
- Cunha, A. A. D. (2016). Autoria e cooperação na formação de sujeitos nas redes sociais: o caso do Enem no Facebook.
- Cunha, A. G. D. (2001). Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa Nova Fronteira. (14ª impressão). Nova Fronteira.
- Freitas, M. D. (2017). “Bora animar o grupo!”: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino.
- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.
<http://portal.inep.gov.br/ideb>.
- Maldonado, L. (2015). Gestão escolar-para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora Emef. Desembargador Amorim Lima (Master's thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).
- Medeiros, C. (2018). #DIFERENÇA: IMAGENS DENTROFORA DA ESCOLA. Rio de Janeiro: e-Mosaicos,
- Melchiorretto, A. F. (2016). FORMAS VIRTUAIS DE DIÁLOGO E A TURMA DA BAGUNÇA. ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, 12(1).

Oliveira Neto, A. A. D. (2018). Professor, Posso Usar o Celular? Um estudo sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Nóbrega, A. M. (2016). O ensino de língua espanhola mediado por tecnologias digitais: aventurando-me por caminhos virtuais.

Pacheco, J. (2019). Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Vozes.

Rodrigues, J. A. (2019). Problematizando as redes sociais digitais nas aulas de artes junto a jovens.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://www.educacao.sp.gov.br/destaque-home/1557621/> .

Silva, J. D. S. (2017). A tecnologia móvel na aprendizagem colaborativa em uma comunidade de prática: para uma escola de seu tempo.

Tripani, G. T. A. As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem na disciplina língua espanhola de um curso de Letras (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Recebido: 19/05/2020

Aceptado: 16/07/2020

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EXPRESSÕES DO CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFU

DISTANCE EDUCATION REALITY: EXPRESSIONS OF THE COURSE ON SPECIALIZED EDUCATION SERVICES FOR HIGH ABLED/GIFTED STUDENTS OF UBERLANDIA FEDERAL UNIVERSITY

Marta Emidio Pereira ¹

Lázara Cristina da Silva²

RESUMO

Este artigo é parte das análises da dissertação de mestrado e tem como objetivo analisar as contribuições que o “Curso de aperfeiçoamento de professores para Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação” na Universidade Federal de Uberlândia – UFU na Modalidade de Educação a Distância – EAD, propiciou aos professores-cursistas no tocante à construção de significados, de conhecimentos acerca da educação inclusiva e Altas habilidades/Superdotação. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir com a comunidade escolar, pois, desvela e gera inquietação diante das políticas educacionais que debatem a formação continuada de professores na Modalidade Educação a Distância e suas contribuições para prática de educação inclusiva, que tem como objetivos atender, no contexto escolar, estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e nesse viés as pessoas com Altas Habilidade/Superdotação.

Palavras-Chave: formação continuada, educação inclusiva, altas habilidades, superdotação.

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Uberlândia. martaemidio.emidio@gmail.com

² Profa. Dra. da Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Estado, Política e Gestão da Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão - Gepepes. lazara_cristina@hotmail.com

ABSTRACT

This article is part of the analysis of a master's dissertation and aims to analyze the contributions that the “Teacher improvement course for Specialized Educational Services in High Abilities/Giftedness” at the Federal University of Uberlândia - UFU in Distance Education Modality – EAD, it provided the teacher-students with respect to the construction of meanings, knowledge about inclusive education and High Abilities/Giftedness. The results of this research can contribute to the school community, as it unveils and generates disquiet in the face of educational policies that debate the continuing education of teachers in Distance Education Modality and their contributions to the practice of inclusive education, which aims to meet, in the context schoolchildren, students with different learning styles and rhythms and in this bias people with High Abilities/Giftedness.

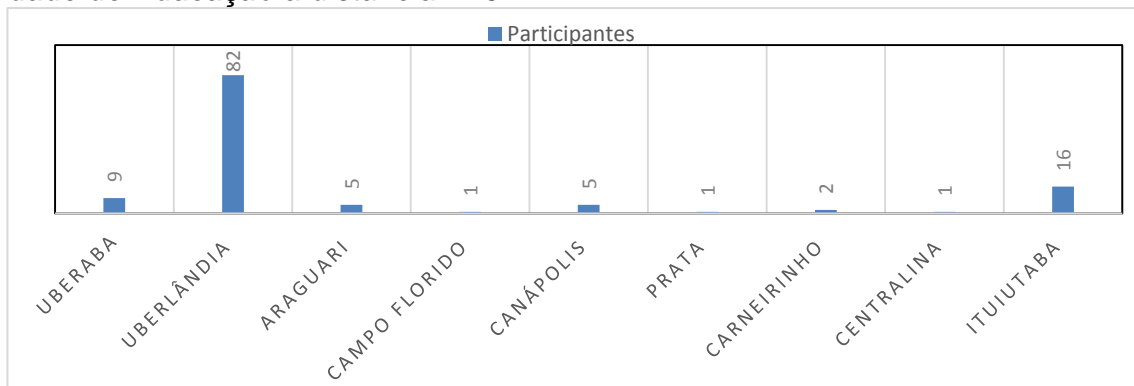
Keywords: continued education, inclusive education, high abilities, giftedness.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado cuja temática abrange, a formação de professores para atender a especificidades de pessoas que apresentam Altas Habilidades/Superdotação no contexto da em sala de aula comum. Neste texto, o objetivo da pesquisa foi analisar as implicações e as contribuições na prática após a realização que o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia na Modalidade de Educação a Distância, proporcionou aos professores-cursistas das escolas municipais e estaduais da região do Triângulo Mineiro que realizaram o curso no ano de 2014. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos que adotamos para o estudo empírico ocorreram a partir das análises dos dados coletados pelo formulário on-line elaborado na plataforma Google Docs e enviado aos participantes que concluíram o curso nesse período. Das 35 cidades que compõem a região do Triângulo Mineiro, 9 municípios participaram da formação de 2014, conforme demonstra o gráfico 1, a cidade de Uberlândia apresentou expressiva participação.

Gráfico 1

Demonstrativo da quantidade de professores-cursistas dos municípios do Triângulo Mineiro que se inscreveram no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância - 2014



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O curso de aperfeiçoamento ofertado pela UFU em parceria com o MEC, nos possibilitou identificar um descompasso entre o compromisso e promoção de ações de responsabilidade institucional das Secretarias de Educação, sejam elas municipais ou estaduais, no envolvimento de uma política pública de formação continuada, e a oferta da formação e o chão da escola. Nesse sentido o Plano de Ações Articuladas – PAR, sendo uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino, oferecendo produtos e serviços o apoio financeiro para equipamentos e infraestrutura escolar e dentre outros a formação de profissionais.

Assim, a existência desse descompasso foi identificada a partir dos dados fornecidos pelos professores-cursistas. Do total, 66,7% declararam que, o ato de realizar o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância, decorreu de iniciativa própria, quando deveria ser iniciativa das Secretarias de Educação e da gestão de cada instituição escolar, conforme os dados de cada município alinhados ao planejamento de política educacional no âmbito nacional.

DESENVOLVIMENTO

A organização didática do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, no Ambiente Virtual de aprendizagem – AVA, foi demonstrado um alto nível de satisfação, pois os professores-cursistas avaliaram positivamente a forma como se estruturam os conteúdos na plataforma. Assim, procuramos identificar se os participantes apresentaram atitude ativa, apresentando independência no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2012, p.23), “a transição de um

paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma emergente – que venha proporcionar a renovação de atitudes, valores e crenças exigidos neste início do século”. De acordo com o quadro 1 a seguir:

Quadro 1

Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à avaliação da estrutura do curso pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014

Avaliação da estrutura do curso	
28,6%	A estrutura do curso foi excelente, e atendeu e superou as minhas expectativas.
64,3%	A estrutura do curso teve qualidade, contribuiu com a minha aprendizagem, atendeu e superou as minhas expectativas, pois a composição e os conteúdos de cada módulo estavam bem conectados.
7,1%	A estrutura do curso teve pouca qualidade, não contribuiu muito com minha aprendizagem nem atendeu as minhas expectativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na sequência, buscamos os dados referentes à ampliação de políticas de formação continuada por meio da Educação a Distância com viés na prática pedagógica, bem como a relação ao método de ensino e de aprendizagem, as consequências e a expectativa que essa modalidade de ensino representou na vida dos cursistas. Foi possível revelar, nesse aspecto, que os professores cursistas se dividem em opiniões equilibradas, conforme é apresentado no quadro 2.

Quadro 2

Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto às contribuições da EaD relatadas pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

Indicadores	Percentual
Nessa modalidade de ensino o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem.	14,3%
Nessa modalidade de ensino o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente a educação terá a qualidade que o governo divulga.	35,7%
Nessa modalidade de ensino o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem, de melhoria profissional, de inovação para educação. O Brasil pode diminuir seu déficit educacional e a desigualdade e conseqüentemente a educação terá a qualidade	35,7%

que o governo divulga.	
Essa modalidade de ensino não irá resolver questões relativas aos métodos de ensino e aprendizagem.	14,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os dados do quadro indicam que a expressiva maioria, 85,3%, avalia de forma positiva a política de formação continuada na modalidade de Educação a Distância no tocante à garantia de mais oportunidades de ensino e de aprendizagem. Ainda, 35,7% acreditam que, com essa modalidade de ensino, será possível diminuir o déficit educacional e a desigualdade, conseqüentemente, a educação terá a qualidade que o governo divulga. Apesar disso, mesmo revelando que a Educação a Distância vem crescendo acentuadamente, conforme demonstram os dados do censo publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013), nesse período, havia mais de novecentos mil alunos matriculados na educação superior na modalidade a distância no Brasil – outros professores-cursistas (14,3%) alegam que essa modalidade não irá resolver as questões relativas aos procedimentos de ensino e aprendizagem.

Apesar das descontinuidades e polêmicas, é possível assegurar que a Educação a Distância está se consolidando no Brasil e 100% dos professores-cursistas se mostraram favoráveis no que se refere às políticas articuladas pelo Ministério da Educação – MEC, junto aos estados e municípios, sobre a formação continuada na modalidade de Educação a Distância. Concordam que o Governo Federal deve continuar e ampliar os investimentos para essa modalidade de ensino, alegando que os professores terão mais liberdade para estudar, o que poderá contribuir e sustentar a prática pedagógica diária. Cabe destacar que 80% dos professores-cursistas alegaram que a maior motivação para que os profissionais da educação participassem de cursos na modalidade de Educação a Distância está na falta de tempo, sendo essa modalidade de ensino mais adequada por garantir maior flexibilidade quanto aos horários de participação, oportunizando - lhes o crescimento acadêmico e profissional.

Nesse sentido, analisamos as repostas dos professores-cursistas, alertando que, mesmo que essa modalidade de ensino seja uma política de reparação, que visa atender as legislações que orientam os estados e os municípios, não se pode deixar de perceber a importância da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; há que se reconhecer que elas causam mudanças no contexto escolar, ou seja, contribuem para a escola ressignificar seu espaço físico e pedagógico.

Portanto os posicionamentos, as discussões e as mudanças que os cursistas adquiriram com a realização do referido curso, mapeando as contribuições da formação continuada em relação às ações educacionais realizadas pelos professores-cursistas em seu contexto juntamente com os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse sentido, buscamos identificar as mudanças no cotidiano escolar provocadas pelo curso. Quanto a esse quesito, 73,3% responderam ter adquirido atitudes de mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com as pessoas com deficiência, ter mudado a forma de ver o

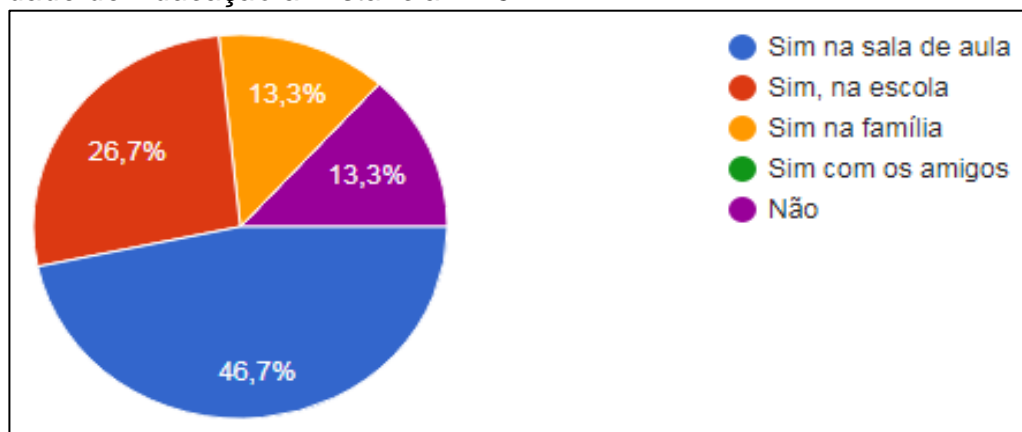
outro etc. Ainda, foi categorizado que, além dessas respostas, 46,7% admitiram mudanças no aspecto pedagógicos, tais como práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica etc. Os mesmos professores-cursistas, em um percentual de 66,7%, afirmam também que ampliaram as questões conceituais e a compreensão de inclusão de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com as afirmações dos professores-cursistas, 86,7% admitiram que o curso fez diferença na sua participação na comunidade escolar e na comunidade social na qual está inserido ou convive (bairro). Em relação aos conhecimentos e concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação, após realizar os estudos no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, os dados do gráfico 2 confirmam que, em sua realidade escolar, já convivem com estudantes que apresentam Altas Habilidades/Supertotação.

Nesse contexto, identificamos que os professores-cursistas possuem conhecimentos básicos que possibilitam a identificação, pois, em sua carreira docente, já tiveram experiência com esses estudantes. De acordo com o levantamento dos dados, 86,6% afirmaram conviver com pessoas com Altas Habilidades/Superdotação na sala de aula, na escola, no meio familiar, com os parentes ou com o filho.

Gráfico 2

Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto à convivência com pessoas com AH/SD pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

E, a partir desses dados, reafirmamos a necessidade de formação continuada para professores, pois 46% convivem com estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula, espaço onde o professor conhece o perfil de cada estudante, pois se relaciona e interage no cotidiano. Quando a convivência está atrelada a informações e conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação, além da identificação, o

[...] reconhecimento das características do aluno é primordial no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado e em sala de aula e implementação de efetivos mecanismos institucionais e governamentais que garantam a qualidade e continuidade de apoio aos alunos superdotados, por meio da capacitação de professores, adaptações curriculares significativas e a criação de novos espaços inclusivos que abarquem os mais variados estilos de aprendizagem. (Ourofino, 2007, p. 50)

Salientamos que o contexto familiar é outro espaço onde o professor poderá auxiliar seus filhos ou parentes, pois

[...] o profissional da educação tem conhecimento sobre esse perfil familiar e sobre a importância do contexto familiar no desenvolvimento das características do aluno, é possível ampliar o olhar sobre o fenômeno da superdotação e traçar estratégias de atendimento mais adequadas e eficazes. (Aspesi, 2007, p. 40)

Acreditamos no diferencial desses professores-cursistas que declaram uma prévia convivência com estudantes ou pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, desencadeando nesse aspecto uma grande valorização para essa formação, conforme os relatos dos professores-cursistas ao afirmarem ter adquirido novos conhecimentos para orientar os familiares de alunos e professores.

O quadro 3 apresenta como ficou a situação do professor-cursista em relação aos conhecimentos e concepções acerca das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação depois de realizar o curso de formação.

Quadro 3

Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto aos conhecimentos adquiridos sobre as concepções de Altas Habilidades/Superdotação pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014

%	Conhecimentos adquiridos sobre as concepções de Altas Habilidades/Superdotação
13,3%	Não tinha nenhuma noção sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
40%	Tinha poucas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
26,7%	Tinha algumas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
20%	Tinha muitas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
0%	Não tinha nenhuma ideia sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, e com os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.

0%	Tinha poucas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
0%	Tinha algumas noções sobre o assunto: assunto Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
0%	Tinha algumas noções sobre o assunto: assunto Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
0%	Tinha muitas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Nessa perspectiva, identificamos que, para os professores-cursistas, tendo ou não noções sobre a superdotação, o curso ampliou os conhecimentos sobre esse assunto, pois 86,7% declararam que a estrutura do curso atendeu e superou as expectativas e avaliaram que a composição dos conteúdos de cada módulo tem um rico embasamento teórico. E, para se chegar a bons exemplos de desempenho, são indispensáveis algumas condições próprias do estudante, “como capacidade, vontade, disponibilidade para receber, buscar, desejar o desenvolvimento, e também disciplina, dedicação, esforço próprio, como variáveis intrapessoais que garantem melhoria progressiva” (Guenther, 2010, p. 340).

Assim, após a realização do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, identificamos que a confiabilidade para realizar o Atendimento Educacional Especializado-AEE suplementar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ficou acima de 50%, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1

Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à segurança para realizar Atendimento Educacional Especializado suplementar, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

Tem segurança para realizar Atendimento Educacional Especializado suplementar	%
Sim	53,3%
Ainda não, precisa de mais informações e mais estudos.	46,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A complexidade, os desafios e as dificuldades que os professores cursistas relataram, no que se refere ao atendimento às especificidades desses estudantes, foram expressivos, presentes em 46,7% das respostas, comprovando mais uma vez a necessidade de investimentos para formação nessa área. Em seus estudos (Alencar; Martins, 2011, p. 40) pesquisaram que

o perfil do “professor ideal é aquele que apresenta uma combinação de características pessoais/sociais, qualidades intelectuais e domínio de práticas pedagógicas”. Eles sinalizam, ainda, que os perfis pessoais e sociais permitem aos profissionais da educação apresentarem “mais facilidade para perceber as dimensões cognitivas, sociais, emocionais, bem como as necessidades do aluno” (Alencar; Martins, 2011, p. 40). Em meio às complexidades e aos desafios, elencamos as condições de trabalho e os métodos utilizados pelos professores como componente basilar para a concretização da educação inclusiva; “em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” Tardif (2002, p. 228).

Após a realização do curso, os dados informam que 86,6% conseguiram identificar pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, fato ocorrido com mais frequência no contexto da sala de aula, na escola e entre e os familiares, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2

Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto à quantidade de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014

Quantidade de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	% de professores
1 aluno	30,8%
2 alunos	15,4%
3 alunos	7,7%
4 alunos	23,8%
Não tem alunos	23,8%

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

É satisfatório perceber que o professor-cursista, em sua maioria, tem contato com pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, a invisibilidade desses alunos, aos poucos, está sendo vencida, pois esses professores assumirão um comportamento em que pode haver mudanças atitudinais e beneficiar esses estudantes que possuem especificidades na aprendizagem.

Esses dados coadunam com os revelados nos estudos de Neves-Pereira (2007, p. 27) em que o professor “ao possuir domínio teórico, facilita sua prática e favorece uma mediação mais rica em sala de aula, o que facilita a promoção da criatividade”. Essa realidade, mesmo que ainda tímida, representa muito para aqueles que necessitam de um olhar e, principalmente no contexto escolar, pois a identificação dos estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação vem crescendo no país nessa última década, de acordo com o gráfico 4.

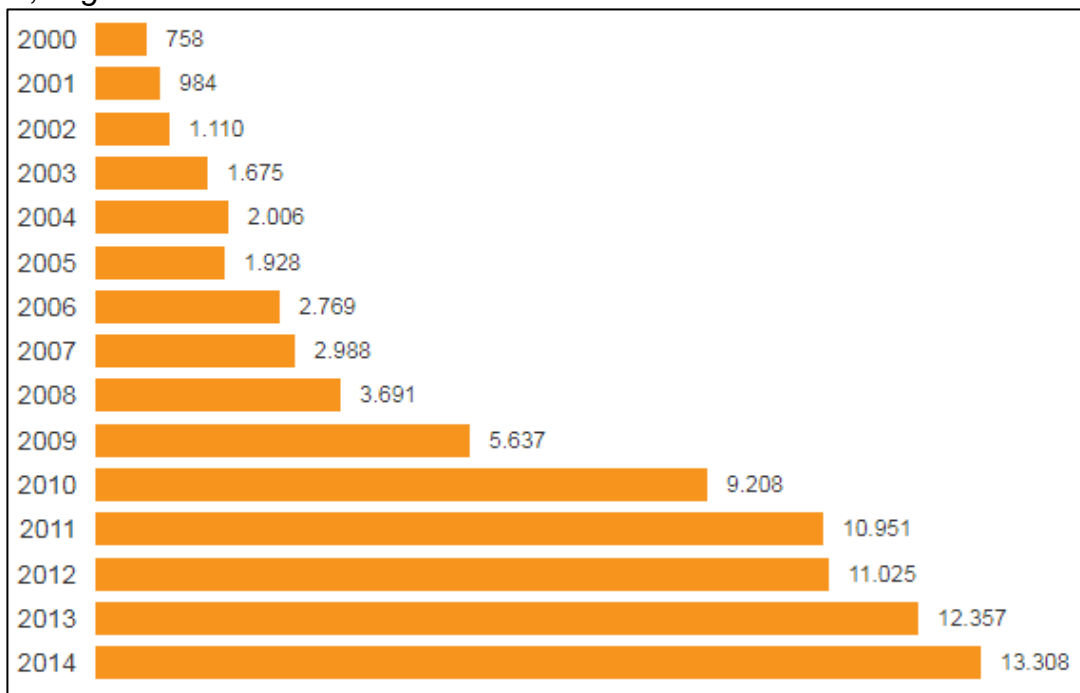
O MEC atribui esse crescimento ao “investimento na formação de professores, e o trabalho pelos NAAHS”. Que em 2005, a SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, implantou em cada estado do Brasil a fim de formar professores e atender esses estudantes indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e familiares. Essa informação é

**A REALIDADE DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EXPRESSÕES DO CURSO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFU**

procedente, pois, desde o período de implementação dos NAAHS, houve maior investimento nas produções de fascículos, maior interesse em pesquisas de mestrado e doutorado e teve início um movimento por parte das associações para garantir nos dispositivos legais os direitos do atendimento das especificidades desses estudantes.

Gráfico 4

Demonstrativo do quantitativo de Superdotados no Brasil – *Números de crianças, segundo o MEC – 2014.*



Fonte: MEC/Inep/Deed (2014).

Contudo, Pérez (2014), em uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo, declarou que ainda considera insuficiente o número de estudantes identificados e afirma que “muitos superdotados são perdidos porque há falta de profissionais aptos para o seu reconhecimento”. Essa perspectiva revela que o problema e as dificuldades para identificação desses alunos envolvem a garantia de seus direitos. Nesse sentido, conforme (Chagas & Fleith, 2010, p. 100), “acredita-se ser necessária uma formação adequada para que o professor saiba identificar o aluno com AH/SD de forma correta, sem preconceções pautadas em mitos a respeito dele”.

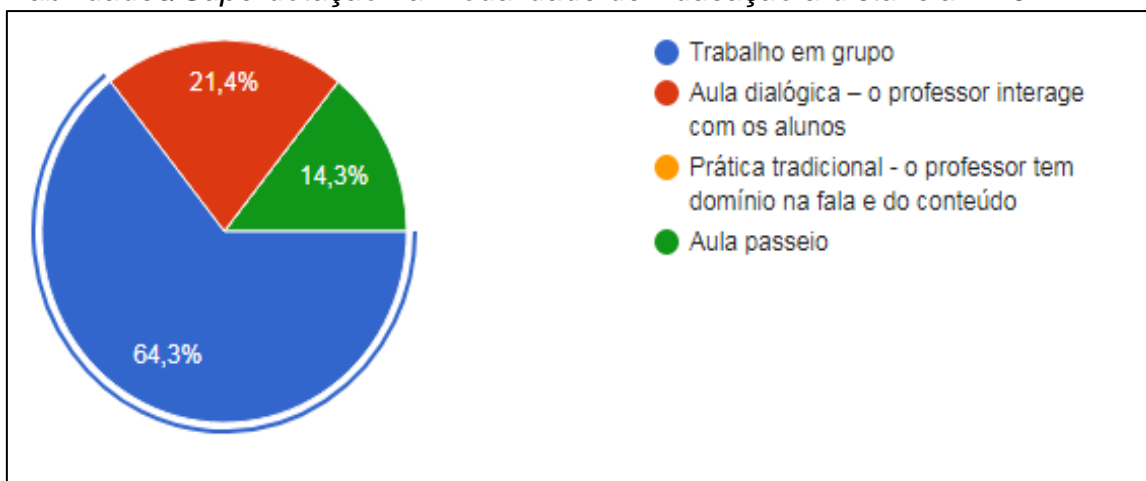
Salientamos, que “ainda são raros os cursos de licenciatura que oferecem disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais”, afirma Barreto (2010, p. 85). A efetivação esperada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de acordo com (Pérez & Freitas, 2011, p. 122), busca “uma normatização mais eficiente e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, da educação infantil ao ensino superior”. Nesse sentido é necessário contemplar nas políticas públicas a inserção de currículos nos cursos das instituições de ensino superior, as Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com Guenther (2011, p.19) tendo em vista o alunado com características de AH/SD, expõe que “o objetivo educacional é firmado no compromisso, e não somente intenção, de desenvolver o potencial dos alunos identificados, por vias educacionais sólidas e defensáveis e o máximo de produtividade e qualidade”. Alinhado a essas informações e analisando as contribuições expostas pelos professores-cursistas, observamos nos discursos ditos, contribuições que influenciaram na prática pedagógica, bem como nas

estratégias de aprendizagem dos estudantes numa perspectiva inclusiva no contexto de uma sala de aula heterogênea. Nessa perspectiva, 64,3%, conforme demonstrado no gráfico 5 afirmaram trabalhar na perspectiva de grupo, como uma estratégia inclusiva.

Gráfico 5

Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto às estratégias de aprendizagem que utiliza após a formação pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nessa análise, compreendemos que os professores-cursistas agregaram a sua prática diária estratégias de aprendizagem, pois 64% responderam que estão utilizando, após a formação, o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem. Nesse sentido, voltamos ao fundamento da prática inclusiva, que, de acordo com o discurso, vem alinhado a diversificar a prática pedagógica onde para todos os alunos tem acesso ao conhecimento. Segundo Pan (2008, p. 134), na escola a educação inclusiva “requer diferenciação do trabalho de sala de aula dentro do programa curricular comum, ajudando, contudo, a escola a responder às necessidades de todos os alunos”. Dessa maneira, adotar decisões e colocar os estudantes em grupos e garantir a heterogeneidade entre os participantes, ou seja, envolve na metodologia, “e a organização didática das aulas, podem contemplar trabalhos em grupo que despertem valores de cooperação e respeito e que possibilitam diversificadas formas de expressão, e não apenas a expressão oral e escrita” Pan (2008, p. 135).

Nessa perspectiva, analisamos que 21,4% dos professores-cursistas relataram que utilizam como prática pedagógica a aula dialógica. Essa estratégia é caracterizada pela apresentação dos conteúdos, de forma dialogada, levando os estudantes a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Por isso,

[...] a relação dialógica preconizada por Freire (1982) deve ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da sociedade que temos, para aquela que queremos, pois, o referido autor é e sempre será um exemplo para a

educação (inclusiva) brasileira porque calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares. (Brandão, 2002, p. 5)

Analisamos que a seleção de procedimentos pedagógicos para atender a uma perspectiva inclusiva requer do professor experiências adquiridas e vivenciadas ao longo da sua carreira, ou a partir dos significados impostos à prática, à sua prática, bem como aos saberes adquiridos por meio da relação no processo formativo. E assim conforme (Guimarães; Ourofino, 2007. p.60) ter “atitude de compartilhar seus conhecimentos, ideias e concepções teóricas que fundamentam suas práticas” é fundamental. Nessa perspectiva, dentre os aspectos do curso utilizados na vida cotidiana dos professores-cursistas, o quadro 4 apresenta aspectos do curso utilizados em sua vida cotidiana.

Quadro 4

Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto aos aspectos do curso utilizados em sua vida cotidiana pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014

Aspectos do curso utilizados em sua vida cotidiana	
1-Atitudes de mudança na postura profissional, segurança no relacionamento com as pessoas com deficiência, e mudou a forma de ver o outro; 2-Agregou práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica; 3-Ampliou as bases conceituais e melhor compreensão de Inclusão de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e do Atendimento Educacional Especializado - AEE.	
Utilizam 3 aspectos do curso no seu cotidiano	46,67%
Utilizam 2 aspectos do curso no seu cotidiano	33,33%
Utilizam 1 aspecto do curso no seu cotidiano	20%
Não utilizam nenhum aspecto do curso	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os aspectos do quadro 4 demonstram que a realização do curso proporcionou aos egressos momentos de reflexão que sinalizam mudanças de paradigmas, pois possibilitaram ampliar as bases conceituais no que se refere à Inclusão e às Altas Habilidades/Superdotação. Assim, agregaram em sua prática pedagógica, tornando mais acessível o conhecimento, além de mudanças atitudinais, ou seja, os docentes admitem mudança na postura profissional e segurança em se relacionar com pessoas com deficiências.

Essas mudanças promovem, portanto, um rompimento fundamental, difícil de ser praticado, mas indispensável para o processo da educação inclusiva. Quando nos referimos ao paradigma da educação inclusiva, há nesse meio inquietações entre os profissionais da educação. Ainda que a nossa pesquisa esteja com a atenção voltada para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, percebemos que o processo de inclusão não

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EXPRESSÕES DO CURSO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFU

precisa se limitar a eles, deve-se buscar e alcançar as atitudes preconceituosas e discriminatórias referentes a qualquer grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a razão desta pesquisa foi determinada perante o contexto atual de criação de políticas públicas que influenciam as políticas educacionais de formação de continuada de professores na Modalidade de Educação a Distância em uma perspectiva da educação inclusiva, envolvendo, nesse contexto, análises das contribuições da formação no que diz respeito à educação de estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, consideramos que a pesquisa revelou a importância de colocar em pauta o movimento das políticas públicas e as contribuições para as políticas educacionais, fato que se mostrou fundamental na organização de cursos para formação de professores, refletindo na atual circunstância política em que está inserida a educação.

Consideramos satisfatório que 77,7% dos professores cursistas contam com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em suas turmas, confirmando nesse dado o interesse pela formação continuada na busca de conhecimento. Para Santos (2007, p. 43), “a formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas”. Desse modo, esse fato nos permite avaliar que a invisibilidade ou a dificuldade de identificação dos estudantes com AH/SD estão acompanhadas de compreensões equivocadas consequentes da falta de discussão desse assunto no contexto das escolas e nos cursos de formação. Nessa perspectiva a maioria dos professores declara que procura formação quando se depara com o desafio de realizar atendimento e não possuem nenhum conhecimento; outro pequeno grupo de professores tenta se “preparar”, mesmo que ainda não tenham esses estudantes como alunos seus.

Contudo foi revelado a partir dos dados analisados, que 46,6% dos professores cursistas ainda necessitam de mais formação para se sentirem confiantes e realizarem o Atendimento Educacional Especializado Suplementar aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, mesmo que tenham já colocado em prática algumas das estratégias de aprendizagem e as estejam utilizando após a formação, como o trabalho em grupo e aulas mais interativas.

REFERÊNCIAS

- Alencar, Eunice Soriano de; Martins, Alexandra da Costa Souza (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 24 (39), 31-46.
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. O aluno e a família (pp. 29-47). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Brasil).
- Barreto, M. A. S. C. (2010). A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. IN: M. A. S. C. Barreto; I. O. R. Martins (Org.) **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. UFES, p.81-94.
- Brandão, E.P.(2002). **Por que não falar em educação inclusiva?** In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). <http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm>
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (2007a). **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Diário Oficial da União (Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Chagas, J. F.; Maia.Pinto, R. R.; Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de Enriquecimento Escolar. In: D. S. Fleith (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Chagas, J. F.; Fleith, D. S. (2010). Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. **Revista Psico - USF**, 15 (1), p. 93-102.
- CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ (2010). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva** / Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amelia Almeida, organizadoras. Junqueira&Marin.
- Folha de São Paulo. **Um Jornal a serviço do Brasil**, quinta-feira 18/10/2015 <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1695370-numero-de-superdotados-cresce-17-vezes-em-14-anos-nas-escolas-do-pais.shtml>
- Guenther, Zenita C. **Capacidade, Dotação e Talento – é Saber que Orienta Fazer!** Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. ISBN: 978-85-7526-468-3

- Guenther, Z.C. (2011) **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento**. Editora UFLA.
- Guimarães, T.G.; Ourofino, V. T.A.T. de. (2007). Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In. D. de S. Fleith (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Brasil).
- Neves-Pereira Mônica Souza (2007). Estratégias de Promoção da Criatividade. In. D. de S. Fleith (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Brasil).
- Oliveira, Elsa Guimarães (2012). **Educação a Distância na transição paradigmática**. 4 ed. Papirus.
- Ourofino, V. T. A. T.; Guimarães, T. G (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: D. S. Fleith (Org.) (2007) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasil.
- Pérez, S. G. P. B.; Freitas, S. N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro **Educar em Revista**, (41), 109-124, UFPR. <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>
- Pan, M. (2008) *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. IBPEX.
- Santos, S. M. (2020) *Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal/profissional*. http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Recibido: 19/05/2020

Aceptado: 10/08/2020

TALLERES DE EXTENSIÓN A LA COMUNIDAD: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD PARA NIÑOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (ACI), EN CÓRDOBA, ARGENTINA

COMMUNITY EXTENSION'S WORKSHOPS: EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CREATIVITY FOR GIFTED CHILDREN, IN CORDOBA, ARGENTINA

Paula Irueste¹

Ailén Saco²

Martina Gianola³

Pamela Mazza⁴

RESUMEN

El presente trabajo pretende profundizar el desarrollo de ciertos aspectos y características que comprende el concepto de Inteligencia Emocional (IE) de niños y niñas identificados/as con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). La población se conformó por 14 familias, cuya participación fue variando a lo largo de dichos encuentros; los mismos fueron identificados/as previamente con indicadores de ACI por el equipo del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, UNC, Argentina (SNPI). A los fines de este proyecto, se llevó a cabo el análisis cualitativo del dispositivo con modalidad taller, el cual se compone de cuatro encuentros, implementado por profesionales del SNPI. Las conclusiones mostraron un impacto en el reconocimiento y gestión de las emociones de los niños y niñas, tanto a nivel intrafamiliar como en los vínculos con los pares, logrando generalizar en otros contextos tanto las técnicas como los conceptos trabajados en los talleres. En donde se promovió la construcción de recursos

¹ Doctora en Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Médicas, UNC, Argentina, Secretaría Académica de la Facultad de Psicología, UNC; Profesora Adjunta, Cátedra Psicología Clínica y Clínicas Psicológicas y Psicoterapia; Profesora Asistente, Cátedra Psicología Clínica, Directora del Servicio de Neuropsicología Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. paulairuete@gmail.com

² Licenciada en Psicología, Psicóloga Clínica; Profesora Adscripta, Servicio de Neuropsicología, Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. ailen.saco@gmail.com

³ Licenciada en Psicología. Miembro del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. martinagianola22@gmail.com

⁴ Licenciada en Psicología. Psicóloga Clínica; Profesora Adscripta, Servicio de Neuropsicología, Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. licenciadamazza@gmail.com

personales que conllevaron a una mayor satisfacción y bienestar biopsicosocial emocional. Asimismo, se toma al espacio como un lugar de cuidado y disfrute, favoreciendo el incremento de las habilidades emocionales y sociales de dicha población.

Palabras Claves: altas capacidades intelectuales, inteligencia emocional, creatividad.

ABSTRACT

This work intends to go deeper into the development of some aspects and features that comprehend the notion of Emotional Intelligence (EI) in gifted children. The sample was conformed by 14 families, whose participation was variable along these meetings; these children were previously identified with giftedness indicators by the team of Neuropsychology Service, Childhood Area, (Extension Service, Faculty of Psychology-UNC, Argentina). For the purposes of this Project, it was carried out the qualitative analysis of workshop device, composed of four meetings implemented by professionals of the SNPI. The conclusions showed an impact in the acknowledgment and management of emotions in children, both intrafamily and in the partners' ties, but also was showed the achievement of generalizations in other contexts of techniques and concepts worked on these workshops. The construction of personal resources was promoted in this space, that lead to a greater satisfaction, but also biopsychosocial and emotional wellness. Likewise, this space is taken as a place of care and enjoy, favoring the increasing of emotional and social abilities.

Keywords: giftedness, emotional intelligence, creativity

INTRODUCCIÓN

En el año 2012, Iruete presenta su tesis de Doctorado; en base a la observación del solapamiento de características incluido tanto en los diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y en niños/as con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). Esto permite pensar la posibilidad de que exista cierta confusión a la hora de establecer designaciones en el aula, además de limitaciones en el sistema educativo para el abordaje de esta problemática.

El objetivo de la investigación fue determinar si entre los niños/as designados/as por sus docentes como “dispersos/as o hiperactivos/as” existen algunos con capacidades intelectuales diferenciales comparadas con su grupo de referencia. Los resultados obtenidos en una muestra de 40 niños/as, divididos en dos grupos, uno de ellos nombrado como grupo control, evidenciaron que 5/20 niños/as designados/as con características de dispersión o hiperactividad, poseen un nivel de inteligencia superior a la media en la evaluación. Sin embargo, el asombro fue mayor al observar que dentro del grupo control también fueron identificados/as niños/as con ACI (6/20), pasando desapercibidos en sus trayectorias escolares. Específicamente, se observa que la prevalencia de alumnos designados como “dispersos/as o hiperactivos/as” en la población estudiada fue de 5,92%, aumentando los casos con el progreso de la escolaridad; por otro lado, la identificación de niños/as con puntuaciones superiores a la media en inteligencia, creatividad y motivación fue del 10% y una prevalencia de superdotación del 2,08%.

Estos resultados dejan en claro la importancia de la identificación temprana y acertada de indicadores de Altas Capacidades Intelectuales (ACI),

Paula Irueste
Ailén Saco
Martina Gianola
Pamela Mazza

para de esta manera intervenir de forma asertiva, dando lugar a los intereses y potencialidades de cada niño/a; sin dejar de pensar en su bienestar y las necesidades de cada uno/a.

Atendiendo a lo anterior, mediante una beca posdoctoral, en el año 2015, se crea el Servicio de Neuropsicología, área infantil; con el fin de dar respuesta a estas necesidades. En el mismo se ofrece de forma gratuita, a la comunidad un servicio de detección temprana de ACI, así como problemas de conducta y aprendizaje en niños y niñas; además se privilegia la investigación como medio de formación y actualización constante de quienes participan en el mismo.

Observando las dificultades y demandas que se acercan al SNPI, se crean espacios de acompañamiento a los niños y niñas con indicadores de ACI y a sus familias; y también se busca formar e informar a la comunidad sobre la importancia de reconocer estas características para intervenir tempranamente, ofreciendo cursos y jornadas para profesionales afines a la temática como así también a instituciones educativas.

A partir de los aportes teóricos encontrados, profesionales del servicio investigan y comprueban la existencia de algunas dificultades socio-emocionales que se presentan en estos niños y niñas.

Como respuesta a lo anteriormente mencionado y dada la importancia que acarrea el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE), específicamente en esta población, como respuesta a la presencia de algunas características de índole socioemocional, tal como la disincronía afectivo-emocional (Terrassier, 1979) o la sobre-excitabilidad (Dabrowski, 1964) que se manifiesta en algunos casos; se desarrolló este proyecto que propone la confección y evaluación de talleres que permitan y fomenten las diferentes variables que engloba la IE. Se trabaja con técnicas y elementos que permitan un rol activo y vivencial de los niños/as participantes. El fin último es que puedan producir aprendizajes significativos y funcionales, que además puedan generalizarse a otros contextos, como la escuela y la familia.

Inteligencia emocional en niños y niñas con altas capacidades intelectuales

Las niñas y niños superdotados y talentosos son aquellos, quienes, por virtud de habilidades destacadas, son capaces de un alto rendimiento. Requieren de programas educativos diferenciados y servicios más allá de aquellos provistos normalmente por el programa regular de educación y son identificados/as por profesionales calificados/as. Suelen mostrar realizaciones, logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo y productivo, habilidad para el liderazgo, artes visuales y performance (Marland, 1972).

Aún no existe en Argentina un consenso acerca de la definición de ACI, sin embargo, siguiendo a Prieto Sánchez (2011), cuando se habla de Altas Habilidades, se apunta a sujetos excepcionales que presentan recursos intelectuales superiores a la media y una especial destreza en la ejecución de una tarea, independientemente de las variables que se consideren (inteligencia, creatividad, motivación, etc.) y del área de dominio en la que se expresen.

Se considera importante recalcar que la diferencia a nivel intelectual que presentan estos niños y niñas no se da sólo desde una dimensión cuantitativa, alto rendimiento y mayor rapidez; sino también su forma de aprendizaje suele ser cualitativamente diferente (Pérez, 1993; Sternberg & Davidson, 1984; De Mirandes i Grabolosa, 2007).

Muchas han sido las características y habilidades encontradas por los diferentes estudiosos del tema, como por ejemplo Renzulli (1978) que destaca: logros excepcionales en alguna materia, alta concentración y perseverancia (si el tema o actividad resulta de su interés), prefieren trabajar de forma independiente, son originales y creativos, entre otras.

Sin embargo, y a los fines del presente proyecto, se consideran relevantes los aportes de Terrasier (1979). El autor se refiere al término “disincronía” - desequilibrios en los ritmos de desarrollo intelectual, afectivo y motor de los niños y niñas con altas capacidades. En cuanto a la disincronía afectivo-intelectual, hace referencia a un buen nivel de razonamiento, que encubre cierta madurez intelectual, lo cual puede llevar, muchas veces a ciertas dificultades socioemocionales (Irueste, 2012).

En la compleja constelación de potenciales que un ser humano puede desarrollar, se incluyen características no intelectuales como la capacidad de asumir riesgos, la independencia, la intensidad emocional, asertividad, persistencia, motivación y autoconcepto (Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando, 2011). Todos estos rasgos pueden influir en el desarrollo del talento.

El concepto de sobreexcitabilidad desarrollado por Dabrowski (1964) señala que los alumnos superdotados pueden tener respuestas más pronunciadas a ciertos estímulos. Los aportes de Silverman (1994) mencionados en Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando (2011) describen características como la sensibilidad (preocupación por otros), el perfeccionismo, la intensidad (entendida como emociones extremas) o la introversión que constituyen aspectos de la sobreexcitabilidad emocional.

Posteriormente, surgen dos tendencias en base a la investigación de las dificultades socioemocionales de niños y niñas con ACI. Por un lado, las que aportan, que estos niños/as no sufren más “desadaptaciones” que la media y que incluso su comportamiento en este terreno muchas veces es superior al resto de sus pares. (Silvermann, 1993; García Yagüe y col., 1986; Alonso, 1995) Por otro lado, se encuentran aquellos que concluyen en que presentan mayores dificultades, por ejemplo, aquellas asociadas a los intereses diferentes con sus compañeros/as de la misma edad, a la conciencia de no ser aceptados a veces y, por último, a la disminución de la satisfacción con las relaciones sociales (Dauver & Benbow, 1990; Janos, 1983; Hollingworth, 1931; Genovard, 1988; Mönks & Van Boxtel, 1985; Fernández & Pinto, 1989; Alonso 1994; Maksic, 1996; & Mccallister, Nash & Meckstroth, 1996).

Por último, se podría considerar una postura intermedia a las anteriores lo planteado por Grossberg y Cornell (1988), quienes proponen el denominado “Modelo de Relación Curvilínea”, que considera que el ajuste psicosocial y la aptitud académica estarían positivamente relacionados en el tramo que iría desde el promedio hasta cierto punto en el intervalo de ACI, a partir del cual el grado de ajuste psicosocial comenzaría a descender a medida que la habilidad académica aumentase.

Respecto a los antecedentes teóricos encontrados, y a los aspectos frecuentemente observados en el área de detección temprana en el Servicio de

Paula Irueste
Ailén Saco
Martina Gianola
Pamela Mazza

Neuropsicología, área infantil; Irueste, Saco y Nicolás (2018) analizaron las dificultades socioemocionales presentes en niños y niñas y reportadas por padres y madres cuyos hijos/as fueron identificadas con ACI durante el período 2016-2017 en dicho Servicio, encontrando: retraimiento (35%), Imposición de opiniones (12%) y conductas disruptivas (17%) presentando problemas de conducta al momento de respetar normas y reglas, como categorías principales. Numerosos son los aportes de teóricos e investigadores que profundizan acerca de las dificultades socioemocionales.

Debido a estas características resulta fundamental recurrir al constructo "Inteligencia Emocional (IE)", el cual se presentó formalmente definido en 1990 con dos trabajos publicados, el primero por Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) y el segundo por Salovey y Mayer (1990). Fue en este último donde los autores introdujeron y desarrollaron teóricamente el concepto de IE, definiéndolo inicialmente: "Como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (Salovey & Mayer, 1990, p.189). De allí, la relevancia que adopta este constructo y la absoluta necesidad de indagar acerca del desarrollo de la misma y el favorecimiento de estrategias que permitan a los niños y niñas con ACI un repertorio de respuestas que promuevan relaciones e interacciones más ajustadas y saludables con sus entornos significativos tales como son la escuela y la familia.

La categorización conceptual más admitida de Inteligencia Emocional distingue dos modelos, por un lado, modelos mixtos (Bar-On y Goleman) y por otro lado modelos basados en las habilidades (Salovey & Mayer, 1990).

Los primeros plantean una visión amplia de la IE, entendida como un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socioemocionales y aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Los modelos basados en habilidades, en cambio, son considerados una visión más restringida, que conciben a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en nuestro pensamiento. Es decir, desde una visión funcionalista, entienden que las emociones son habilidades que permiten la adaptación a un ambiente en continuo cambio (Fernández Berrocal & Extrema Pacheco, 2005).

Se considera importante el trabajo teórico inicial, ya que poder registrar y poner en palabras lo que es una emoción y darle nombre a cada una de ellas permitirá su identificación y percepción, así como su expresión y comunicación asertiva. Las emociones son percibidas y expresadas en forma de lenguaje, aprender sobre ellas depende de la capacidad de hablar con claridad sobre su contenido. Pero también a su vez, se expresan de forma no-verbal, como las expresiones faciales y gestos. Es importante poder reconocerlas en sí mismas y en otras personas para poder actuar adaptativamente en base a ellas (Salovey & Mayer, 1990).

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, es la habilidad de acceder a las emociones y afectos que guían el comportamiento. Es más que la capacidad de distinguir sentimientos placenteros – displacenteros, permite detectar y simbolizar conjuntos complejos de emociones para alcanzar un conocimiento complejo de la vida emocional (Gardner en Salovey & Mayer, 1990).

Las emociones como facilitadoras del pensamiento permiten identificar cambios en la persona y su ambiente, y así generar un orden de prioridades dirigiendo la atención de forma adecuada. Además, esto permite generar un “teatro emocional a futuro” que permita planificar eventos y cómo se sentiría la persona en consecuencia de diferentes acciones (Salovey & Mayer, 1997). A su vez, esta claridad en la categorización de la información favorece la creatividad en la resolución de problemas, incluso incrementada por las emociones positivas ante una tarea. Los niños ACI en particular suelen ser perseverantes y mantener un alto nivel de motivación ante tareas desafiantes o que son de su interés, los autores sostienen que el buen humor y las emociones positivas también incrementan estas actitudes y su confianza en las capacidades para resolver problemas (Salovey & Mayer, 1990).

La regulación emocional permite la reflexión y razonamiento sobre las emociones antes de actuar y por ende, moderar o transformar esas acciones en conductas más adaptativas y funcionales (Salovey & Mayer, 1997).

Por último, a nivel interpersonal, Salovey y Mayer (1997) destacan la importancia del reconocimiento facial de las emociones en los otros, que permiten responder adecuadamente y comunicarse, las cuales son consideradas habilidades sociales básicas. Además, consideran de suma importancia el desarrollo de la empatía en los/as niños/as, entendida como la habilidad de comprender y re-experienciar los sentimientos de los demás.

Sobre una propuesta de aprendizaje activo y vivencial

A partir de lo que se fue observando en los distintos momentos compartidos con las familias, así como en investigaciones realizadas por quienes integran el equipo, surge la necesidad de crear un espacio donde trabajar con los niños y niñas que han sido identificados/as en el SNPI desde el año 2016, en relación a sus emociones y habilidades sociales. Se trabaja con técnicas y elementos que permitan un rol activo y vivencial de los/as niños/as participantes.

El equipo se conformó por tres profesionales capacitados del SNPI y su directora. El fin último es que cada participante pueda construir aprendizajes significativos y funcionales sobre el reconocimiento y regulación de las propias emociones, aprendiendo a comunicarlas de forma más asertiva, entablar relaciones más saludables con los demás y generar climas de mayor bienestar generalizable a otros contextos, como la escuela y la familia.

Con el propósito de alcanzar dichos objetivos se han incorporado técnicas de *mindfulness* a los encuentros como una manera de habitar el momento presente y tomar conciencia de las propias emociones. Los beneficios que sustentan las prácticas de *mindfulness* son comunes a todas las personas, presentando notables cambios en los/as niños/as, como el aumento de confianza, honestidad, atención y mayor amabilidad tanto para ellos/as como para con sus vínculos (Snel, 2010).

El *mindfulness* es una práctica de atención plena impulsada por Jon Kabat-Zin en la década de 1970; puede entenderse como una presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual; busca que los aspectos emocionales y los procesos de carácter no verbal sean aceptados y vividos sin ser evitados o controlados. Desde una visión conceptual y teórica, el *mindfulness* es un componente de las terapias desarrolladas en el marco del conductismo radical y contextual. Los componentes principales de la atención plena son: la exposición conductual y el aprendizaje de nuevas respuestas;

Paula Irueste
Ailén Saco
Martina Gianola
Pamela Mazza

regulación emocional; reducir la creencia en las reglas; y el control de la atención. (Luciano Soriano, Gómez Becerra & Valdivia Salas, 2002).

La incorporación de esta técnica en los talleres, principalmente a través del “espacio de la calma”, ha permitido poner en marcha un conjunto de habilidades en los/as niños/as, tales como el registro emocional y corporal, así como también la observación y regulación en la respiración como recurso para reflexionar antes de llevar a cabo una conducta.

Se debe destacar que los/as niños/as utilizan expresiones no verbales como los gestos para expresar, comunicarse e intercambiar información con un otro, es decir, que los/as niños/as intercambian un gran flujo de información para dirigir la atención.

De esta forma, es por ello que se crea un dispositivo en formato de talleres, que cuenta con cuatro encuentros de una duración aproximada de dos horas y con frecuencia mensual. Tienen como objetivo desarrollar y potenciar diferentes aspectos y variables de la Inteligencia emocional, la creatividad y las habilidades sociales. Se trabaja desde la base de los diferentes modelos teóricos que se expusieron anteriormente y se utilizan técnicas lúdicas como así también técnicas de *mindfulness* como una forma de implicarse en las distintas actividades cotidianas desde una actitud presente y reflexiva, adecuadas a la edad de los niños y niñas participantes.

Este espacio se lleva a cabo de acuerdo a los principios y reglas de acción contenidos en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA, 2013), y aquellos establecidos en la Ley Nacional de Salud Mental, N° 26.657 (2010); los cuales regulan el ejercicio profesional de los psicólogos/as de Argentina.

Para llevar a cabo los talleres, fue primordial que cada participante contase con la autorización previa de sus respectivas familias, por medio de un consentimiento informado para tal fin, el cual expresa la declaración de voluntad suficiente efectuada en este caso, por los representantes legales de los niños/as. De esta forma se obtiene información clara, precisa y adecuada, con el propósito de favorecer una comprensión racional de la magnitud de las decisiones tomadas; recalcando el hecho de que la participación es voluntaria y que el espacio se puede abandonar en cualquier momento, sin perjuicio de los/as participantes y con atención al cuidado de los niños/as.

Idear y construir el dispositivo

A la hora de planificar la modalidad y las actividades a llevar a cabo, también se requieren del equipo de trabajo grandes montos de creatividad, ideas que permitan romper con la organización convencional, que permitan captar su interés, sus ganas de participar, de construir en conjunto y desde actividades lúdicas y vivenciales. Al momento de llevarlas a cabo, se permite que surjan producciones originales, ideas que tal vez no habían puesto en palabras antes re-pensar lo que se hace diariamente (Dabas, 1986) desde la empatía y el compromiso; qué le pasaría al otro o a sí, mismo ante determinados comportamientos que me implican y atraviesan.

Primer encuentro

El primer encuentro apunta al reconocimiento de las emociones, promoviendo la identificación de emociones básicas y, con el objetivo de

fomentar el registro emocional en uno/a mismo/a y en los demás, atendiendo además a las situaciones en las que las mismas pudieran surgir y vivenciar cómo se siente una emoción, en qué lugar del cuerpo, cómo se nombra y qué hacer con ello.

Posteriormente, se dan a conocer las personas integrantes del equipo, las normas del espacio junto con el espacio de la calma y algunos de los objetivos propuestos para dicho encuentro. Cada niño y niña se presenta siguiendo la consigna: nombre, edad y algo que les guste hacer/ algo que no les guste hacer. La persona que esté hablando tendrá un globo en la mano y los demás deberán escuchar con atención. Cuando termine, deberá pasarle el globo a su compañero/a y así de forma sucesiva. El objetivo del mismo radica en poder iniciar el trabajo a nivel grupal como así también trabajar y fomentar los vínculos.

Luego se llevan a cabo actividades en relación al reconocimiento de emociones con diversos disparadores, por medio de herramientas audiovisuales (videos). En consonancia con la actividad, se habilitan espacios de reflexión a partir de preguntas como, por ejemplo, qué sucedió, cómo se sintieron al verlo, qué sensación les provocó, etc. Finalmente se dispone el espacio para dar a conocer distintos materiales artísticos y realizar un muñeco con alguna emoción según el niño o la niña elija a partir de lo que hayan vivenciado (alegría, enojo, tristeza, entre otros) situando concretamente lo trabajado en el encuentro.

Segundo encuentro

Se parte de la base de la Inteligencia Intrapersonal, se busca promover el desarrollo de la regulación emocional reflexiva con diversas técnicas y trabajar las emociones como facilitadoras de otros procesos como el pensamiento, la automotivación y la creatividad.

Como apertura del espacio, se trabaja en relación a la interacción grupal, de manera que se presenten nuevamente los participantes, pero ahora cada niño o niña presenta a otro compañero/a, lo que lleva a promover una dinámica grupal diferente. Luego, se aborda el vínculo entre los sentidos y las emociones asociadas a la experiencia que tenemos con cada uno de ellos/as. Asimismo, se realizan actividades en pequeños grupos para observar en silencio la experiencia de cada uno de los integrantes mientras aparece algún disparador.

Finalmente, se utiliza la técnica del *mindfulness* centrada en la respiración para traer al momento presente las emociones y sensaciones corporales experimentadas durante el encuentro y de esta manera finalizarlo.

Tercer encuentro

En el tercer encuentro y aprovechando las ventajas de la interacción entre pares, se busca fomentar habilidades de percepción y entendimiento de las emociones de los demás, observando, reconociendo y aprendiendo entre todos/as sobre la expresión y comunicación asertiva de las emociones tanto verbal como no verbal.

En consonancia con los encuentros anteriores, se realiza, al inicio, una actividad de interacción grupal a modo de caldeamiento. Posteriormente, se realizan diversas actividades donde se ponen en juego las emociones trabajadas en cada participante, observando así las diversas modalidades de respuesta ante una misma circunstancia: de qué forma la comunica, qué siente y hace. Al finalizar, se realiza una actividad grupal donde se ponen en práctica diversas habilidades como la comunicación, cooperación y creatividad.

Cuarto encuentro

Por último, en el encuentro número cuatro, se busca integrar los conocimientos y prácticas vivenciados en los encuentros anteriores.

La planificación de este encuentro está vinculada al proceso realizado en cada uno de los encuentros y a los emergentes grupales que hayan acontecido. Se tiene en cuenta para su realización la posibilidad de contar con la presencia de padre, madre o adulto responsable de crianza como acompañantes de este aprendizaje, generando un espacio conjunto donde es el/la niño/a quien invita y hace partícipe al adulto de su espacio de construcción de aprendizajes.

Es allí donde se observa y pone en juego el nivel de actividad, la presencia de conductas positivas/negativas, su intensidad o frecuencia y el modo de comunicación asertiva que existe en las diversas familias que concurren a dicho espacio. Es por ello que se acompaña al grupo familiar por medio de la aceptación, el apoyo y la validación a través de programas/encuentros adaptados a sus necesidades.

RESULTADOS

Cualitativamente las profesionales a cargo de los talleres fueron observando que los niños/as lograban mayor conciencia de sus emociones, así como las de los demás, mostrando mejor regulación de las mismas y aplicando las diferentes técnicas aprendidas. Esto es traducido, a su vez, a resultados positivos en las relaciones interpersonales que los niños y niñas establecen, tanto con sus pares como con sus hermanos/as, padres o maestros/as.

Las familias revelan que sus hijos/as han logrado incorporar y llevar a otros contextos las actividades aprendidas, como su casa y escuela.

Los niños y niñas también expresan cuánto disfrutaban de las diferentes actividades, por ejemplo, el Espacio de la Calma, donde pueden ir a “jugar con sus emociones” o “ir a respirar y relajarse, cuando están alterados, tristes o enojados” y esperan con gran entusiasmo el día para “ir a jugar con sus amigos de la universidad” o ver qué actividades tendrán preparadas las “señoras” para cada nuevo encuentro.

A su vez, se realiza una evaluación interna con el equipo de trabajo para conocer las fortalezas y debilidades de la intervención para realizar los ajustes necesarios en un próximo desarrollo de los encuentros y detallados a continuación.

EVALUACIÓN

En consideración de las edades de los/as participantes, se privilegia una evaluación cualitativa de las intervenciones realizadas; al final de los encuentros se van co-construyendo e intercambiando aprendizajes realizados en cada encuentro y los anteriores. Mantener un feedback con los niños y niñas permite evaluar y observar la eficacia de las reflexiones y actividades, así como repensar constantemente las mismas en función de las necesidades del grupo. En nuestro contexto, no se han creado ni validado aún instrumentos de evaluación cuantitativos del estilo pre-test/post-test que permitan evaluar estas intervenciones.

Se destaca que la cantidad de participantes fue modificándose, en función de la disposición de cada familia para asistir al encuentro el día

acordado. Es posible visibilizar este aspecto como una limitación dentro de la intervención al momento de evaluar los resultados totales.

En cada encuentro, el equipo llevó a cabo la observación y el registro de las actividades, lo que permitió reconocer como fortaleza la interacción positiva que se generaba durante las actividades en grupos pequeños de 2 o 3 participantes, para luego socializar grupalmente las conclusiones. Por otro lado, se evidenció que la variabilidad y disminución de los participantes a lo largo de los encuentros pudo haber influido en la cohesión grupal.

Para evaluar los efectos de la intervención, se realiza una breve encuesta al padre, madre o tutor de los/as niños/as participantes con el fin de conocer la utilidad del dispositivo y el logro de los objetivos. Los resultados de las mismas serán expuestos en una próxima publicación.

DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN

Consideramos de gran importancia el desarrollo de este dispositivo, de aplicabilidad directa en la comunidad, para favorecer la promoción de comportamientos saludables y funcionales tempranamente con el trabajo de registro y desarrollo de la inteligencia emocional y de la creatividad en los primeros años de la infancia. Esta población, como menciona Tourón (2019), se enfrenta a desafíos únicos en su desarrollo emocional y social que, adoptando cualidades distintivas por razón de su capacidad, o por cómo la sociedad y sus compañeros/as los perciben.

Pensamos que la metodología planteada a lo largo del proyecto, permitió recolectar datos y acompañar al grupo familiar en dicho contexto de una manera más cercana. Esta información, daría cuenta de la situación atravesada por dichas familias por lo cual se podría pensar y re-pensar futuras intervenciones en cuanto a nuevas herramientas y estrategias socioemocionales promoviendo, potenciando y desarrollando las capacidades de todos los niños y niñas, siendo esta una meta principal para poder acompañar tempranamente a las infancias.

En los últimos años las intervenciones han sido concentradas en el ámbito educativo, apuntando al enriquecimiento y profundización de la currícula; sin embargo, la presente intervención se enfoca en aspectos emocionales como medio para alcanzar su máximo potencial y privilegiando el bienestar de los/as niños y niñas en todos los contextos que transitan. La inclusión de estos aspectos no intelectuales permite ampliar el concepto de ACI, más allá del desempeño académico (Patti et al., 2011).

En relación a lo anterior, a futuro es de suma importancia considerar que profesionales del SNPI trabajen en paralelo con el grupo familiar de los/as niños/as ACI que acuden a dichos talleres. El mismo tiene el objetivo de acompañar a dichas familias y plantear estrategias para fomentar la socialización, como así también abrir el espacio de debate para que padres, madres y tutores puedan intercambiar experiencias y co-construir posibles intervenciones junto a las profesionales a cargo. En el SNPI, se ha llevado a cabo una práctica supervisada en investigación (PSI), cuyo principal objetivo es la evaluación pre-test, post-test de los efectos de la participación de las familias en el ciclo de talleres con el objetivo de conocer las competencias parentales que pudieron obtenerse de este dispositivo.

REFERENCIAS

- CODIGO DE ETICA de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.). Modificado por la Asamblea Extraordinaria del 30 de noviembre de 2013.
- Dabas, E. (1986). Los contextos del aprendizaje. **Situaciones Socio-psico-pedagógicas**. FIAP.
- De Mirandés i Grabolosa J. (2007). Entrevista. http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=1422.
- Dabrowski, K. (1964). **Positive Desintegration**. Little Brown.
- Fernández Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 19 (3), p. 63-93.
- Irueste, P. (2012). **Capacidades Intelectuales diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos**. Tesis de doctorado. FCM, UNC. http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Irueste_paula_gabriela.pdf
- Irueste, P., Nicolas, F. & Saco, A. (2018). **Dificultades socioemocionales reportadas por los padres y madres de niños y niñas dotados y talentosos, consultantes del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, en Córdoba, Argentina**. Educación de superdotados y talentosos. Juruá Editora.
- Luciano Soriano, M. C., Gómez Becerra, I.; Valdivia Salas, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional- contextual. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, 2 (2) 173-187.
- Marland S. (1972). Report to the Congress of the United States by de U. S. Commissioner of education. **Jr Education of gifted and talented**. Government printing office.
- Patti, J, Brackett, M, Ferrándiz, C & Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 14 (3), pp. 145-156. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109011>.
- Pérez L. (1993). **10 palabras clave en superdotados**. Verbo Divino.
- Prieto Sánchez, M.D. (2011). **Psicología de la excepcionalidad**. Síntesis.
- Renzulli, J., S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. **Phi Delta Kappan**. 60 (3), pp. 180-84,261.
- Salovey, P. Y Mayer, J. D. (1990). **Imagination, cognition and personality**. (9), pp. 185-211.
- Snel, E. (2010). **Tranquilos y atentos como una rana**. Uitgeverij Ten Have: Kairós.
- Sternberg R.J., Davidson J.E. (1984). Insight in the gifted. **Gifted Child Quarterly** 28(2): 58-64.
- Terrasier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The síndrome of dyssynchrony. En J. J. Gallagher (Ed.), **Gifted children**. Reaching their potential. pp. 434-440. Kollek and Son.

ASSOCIAÇÕES ENTRE PARÂMETROS DA MICROESTRUTURA DO SONO E
INTELIGÊNCIA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Recibido: 04/05/2020

Aceptado: 15/10/2020

ASSOCIAÇÕES ENTRE PARÂMETROS DA MICROESTRUTURA DO SONO E INTELIGÊNCIA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

ASOCIACIONES ENTRE PARÁMETROS DE LA MICROESTRUTURA DEL SUEÑO E LA INTELIGENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi¹

Karen Canni da Costa Drabach²

Laura Ceretta Moreira³

RESUMO

A busca por marcadores biológicos do sono associados à inteligência humana tem sido objeto de investigação ao longo do tempo. A possível relação entre sono e inteligência poderá enriquecer o estudo interdisciplinar entre psicologia e biologia possibilitando uma inovação de conhecimentos, novos olhares para atuação profissional e para indivíduos que necessitam. O objetivo é analisar características do sono NREM 2 e 3 com o quociente de inteligência. A amostra foi composta por N = 40 adultos saudáveis, subdividida em 2 grupos: i) Quociente de Inteligência abaixo de 130 e Quociente de Inteligência acima de 130 submetidos a polissonografia de sesta sem privação de sono, actimetria e avaliação psicológica (Escala Wechsler de Inteligência para adultos-III). Na comparação de grupos não foram encontradas diferenças significantes. Houve maior prevalência de altas habilidades/superdotação na amostra estudada discrepante da população. As conclusões apontam uma tendência a correlação entre microestrutura do sono e inteligência.

¹ Pós Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação, pela Universidade de Murcia, Espanha. Professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. tatiriechi@hotmail.com

² Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. karencanni@yahoo.com.br

³ Doutorado em Educação pela USP. É professora Associada IV da UFPR, no Setor de Educação no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação. laura.moreira@gmail.com

Palavras-chave: inteligência, medicina do sono, superdotados.

ABSTRACT

A search for biological indicators of sleepiness associated with human intelligence has been the subject of research for many years. The possible relationship between sleepiness and intelligence can improve the interdisciplinary study between psychology and biology providing an innovation of knowledge and news looks to the professional action and to the people whose needs it. The objective is to analyze the microstructure of sleepiness, NREM2, 3 with the intelligence quotient. The sample was made of N= 40 healthy adults subdivided later in two groups: Intelligence quotient under of 130 and above of 130 submitted to a poly sonography of naps without sleep interruption, the role of actigraphy and psychological evaluation protocol the (Wechsler scale of intelligence for adults -III). In the comparison of groups, no significant differences were found. There was a higher prevalence of high abilities in the studied population sample. The conclusion points to a tendency to a positive correlation between microstructure of sleepiness and intelligence.

Keywords: Intelligence, sleep medicine, gifted.

RESUMEN

La busca por marcadores biológicos del sueño asociados a la inteligencia humana ha sido objeto de investigación a lo largo del tiempo. La posible relación entre sueño e inteligencia podrá enriquecer el estudio interdisciplinar entre psicología y biología. Una interacción que beneficiará el trabajo profesional permitiendo una innovación de conocimientos y nuevas miradas para actuación profesional y para individuos que necesitan. El objetivo del estudio es analizar características del sueño NREM 2 y 3 con el cociente de inteligencia. La muestra fue compuesta por N = 40 adultos sanos, subdividida en 2 grupos: i) grupo CI debajo de 130 (mediana superior y superior), ii) grupo CI encima de 130 (altas habilidades/superdotación) sometidos a polisomnografía de siesta sin privación de sueño, actimetría y evaluación psicológica (Escala Wechsler de Inteligencia para adultos WAIS-III). La hipótesis de asociación entre microestructura del sueño y cociente de inteligencia resultó en una tendencia de correlación entre variables. Algunas forman parte del sistema activo de consolidación de memoria. En la comparación de grupos de CI's no fueron encontradas diferencias significantes con la microestructura del sueño. Hubo mayor prevalencia de altas habilidades/superdotación en la muestra estudiada discrepante de la población. Las conclusiones apuntan una tendencia a correlación entre microestructura del sueño e inteligencia.

Palabras-clave: inteligencia, microestructura del sueño, altas habilidades/superdotación.

INTRODUÇÃO

As diversas teorias da inteligência, ao longo da história, buscaram entender de que forma a inteligência geral resultava em diferentes desempenhos cognitivos e organizações cerebrais (Barbey, 2018). A neurodiversidade faz parte do conceito de inteligência (Tetreault, Haase, & Duncan 2016). E a sintonia entre redes neurais e sua interação complexa de funcionamento diferem de cérebro para cérebro. Sendo um construto psicológico, a inteligência pode ser identificada com certo grau de facilidade pelas pessoas que a reconhecem nos indivíduos, porém essa facilidade não acontece com a sua definição (Flores-Mendonça, 2010).

O modelo biológico da inteligência utiliza técnicas sofisticadas para visualizar o cérebro a fim de identificar possíveis bases biológicas da inteligência ao longo dos séculos (Sternberg & Sternberg, 2016). A Genética Comportamental contribui no entendimento de como a variação genética afeta os fenótipos psicológicos (traços) afirmando através de suas leis que os traços comportamentais humanos são herdáveis, mas não é possível dizer que herdabilidade seja total para algum traço devido à influência ambiental (Kim, 2009).

Já a Teoria Triáquica da Inteligência, de Robert Sternberg, compreende a inteligência por componentes de processamento da informação, ou seja, agilidade e precisão ao processar uma informação são características a serem consideradas quando se trata de inteligência. Para ele, esses componentes devem associar a experiência de se adaptar ao ambiente, a modelagem e a seleção de novos ambientes. Para o autor, é possível identificar três capacidades na inteligência: (i) analítica: nesse pensamento é possível buscar, analisar, comparar e avaliar estratégias para solucionar problemas; ii) criativa: a solução de problemas nessa categoria exige pensamentos novos. Criar, projetar e inventar novas estratégias para resolver novas dificuldades, e iii) prática: nesse pensamento o conhecimento que se tem das situações do dia a dia será usado, utilizado e aplicado para solucionar problemas (Sternberg & Sternberg, 2016).

Para avaliação da inteligência, a escala de inteligência para adultos WAIS-III considerado um teste neuropsicológico que avalia as funções intelectuais por meio de subtestes. Os resultados oferecidos são QI Total, Verbal e de Execução além dos índices fatoriais: compreensão verbal, organização perceptual, memória operacional e velocidade de processamento (Miotto, Lucia & Scaff, 2012). O escore de QIV do WAIS-III é uma medida de conhecimento adquirido, relacionado ao raciocínio verbal e atenção a conteúdos verbais. O escore de QIE é uma medida de raciocínio fluído, processamento espacial, integração visuomotora e atenção a detalhes. O escore de QIT é uma síntese global que aponta o nível geral de funcionamento intelectual do indivíduo. É a soma dos QIV e QIE. Considerado o escore mais representativo do funcionamento intelectual global (Wechsler, 2014).

Já o Índice de Compreensão Verbal, as funções cognitivas avaliadas são memória semântica e funções executivas. No Índice de Organização Perceptual, as funções cognitivas são: visuoperceptivas, visuoespaciais, visuoconstrução. As habilidades visuoespaciais estão relacionadas ao processamento visual primário (Miotto et al., 2012).

No Índice de Memória Operacional as tarefas avaliam memória operacional através da estimulação verbal. É necessária atenção às informações, retê-las por um período curto na memória e devolver como resposta (Wechesler, 2014). As funções cognitivas avaliadas são: a habilidade acadêmica, memória de curto prazo (imediate) e memória operacional (verbal) além da atenção, concentração e raciocínio numérico (Miotto et al., 2012). No Índice de Velocidade de Processamento as funções cognitivas avaliadas são atenção concentrada e alternada, além do aprendizado, concentração e flexibilidade cognitiva. Nesse índice, as tarefas de rastreamento visual avaliam como as informações são processadas e devolvidas ao meio (Miotto et al., 2012). E para definir o ponto de corte da superdotação, existe uma variação na literatura entre 120 a 130, mas o limiar de 130 continua sendo a definição estatística de superdotação mais utilizada (Vaivre-Douret, 2011).

Assim como a inteligência, o sono é um traço biológico essencial para a vida, garante descanso e reserva de energia (McCormick & Westbrook, 2014). O forte argumento sobre a essencialidade do sono seria o fato de todos os animais dormirem e tal comportamento perdurar pela evolução. Em tempos primórdios o sono representava perigo à sobrevivência dos animais que ficavam vulneráveis à caça (Siegel, 2005). Um rato que sofre privação total de sono vem a óbito na terceira ou quarta semana. Privar-se do sono pode ser fatal mais rapidamente do que privar-se de alimentos (McCormick & Westbrook, 2014).

O sono da noite ou o cochilo durante o dia, conhecido como sesta, fornecem importantes contribuições para o bem-estar do indivíduo. A sesta pode melhorar o funcionamento corporal e cognitivo durante o resto do dia (Dhand & Sohal, 2006).

O ciclo vigília/sono é constituído pelo estado de vigília, NREM e o sono REM. Na macroestrutura do sono existem 2 estágios: i) NREM subdividido em três etapas, de acordo com o grau de profundidade, chamadas N1, N2 e N3, e ii) REM (Iber, Ancoli-Israel, Chesson, & Quan, 2007).

Caracterizar o sono por meio das oscilações observadas em um EEG é proporcionar conhecimentos sobre diversos mecanismos neurofisiológicos interpretados através de uma ferramenta importante chamada análise espectral. Essa análise é um dos métodos mais utilizados para quantificar atividades elétricas no cérebro (Dressler, Schneider, Stockmanns, & Kochs, 2004).

A atividade neural forma diversas oscilações e frequências durante o sono (Miyamoto, Hirai, & Murayama, 2017). É visualizado no EEG alguns ritmos de ondas. A frequência delta consiste num ritmo de 0- 4Hz de atividade. O ritmo theta consiste em atividades de 4-7Hz. Os fusos de sono apresentam ondas com frequência entre 12-14Hz poderão persistir na fase N3 do sono. Essa fase é conhecida como sono de ondas lentas ou sono profundo e existe uma variação de ondas de 0,5 Hz a 2.0 Hz (Iber et al., 2007).

Justifica-se a importância da relação entre sono e inteligência já que pesquisas com interação de áreas e métodos de conhecimento são menos

frequentes no país. Até onde se sabe, não há evidências nas pesquisas de um consenso entre a relação microestrutura do sono e inteligência. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar a relação entre marcadores biológicos de microestrutura do sono e quociente de inteligência e grupos de QI abaixo de 130 e acima desse valor.

MÉTODO

Trata-se de estudo transversal quase experimental retrospectivo e estratificado.

Participantes

A amostra foi por conveniência. O Banco de dados do Laboratório de Cronobiologia Humana da UFPR era composto por 532 voluntários de diferentes pesquisas realizadas. Entretanto, a partir dos critérios de inclusão e exclusão dessa pesquisa, além daqueles que demonstraram interesse em participar, esse quantitativo diminuiu para 40 universitários estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação com idades variando entre 21 a 37 anos, de ambos os sexos. Os participantes fizeram parte do banco de dados do laboratório de 2011 a 2016.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para a avaliação psicológica: i) Anamnese: entrevista por meio de um questionário elaborado pela autora para traçar o perfil da população em estudo, constituído por itens referentes à escolaridade, trabalho, saúde, desenvolvimento cognitivo e hábitos; ii) Escala Wechsler de Inteligência para Adultos – WAIS-III – 3ª edição (Wechsler, 2014): avaliação do QI Verbal, QI Execução e QI Total. Índices fatoriais: compreensão verbal (ICV), organização perceptual (IOP), memória operacional (IMO) e velocidade de processamento (IVP).

Para a avaliação fisiológica foram utilizados dois instrumentos:

a) Actimetria (Borbély, Rusterholz, & Achermann, 2017): é uma medição das atividades motoras, de sono e repouso. As variáveis utilizadas nesse estudo foram: i) média semanal do horário de início de sono; ii) média semanal do horário de despertar; iii) média semanal da duração de sono; iv) horário de início de sono da noite anterior ao experimento; v) horário de despertar do dia do experimento vi) duração de sono da noite anterior ao experimento.

b) Exame de Polissonografia: A análise foi realizada em épocas consecutivas de NREM2 e NREM3 na microestrutura da sesta: densidade dos fusos do sono e das oscilações lentas e a densidade média da força espectral delta, theta, fusos de sono e oscilações lentas por meio de 4 derivações nos canais F3, F4, C3, C4 por algoritmos já publicados (Möller, Marshall, Gais, & Born, 2002). A análise foi realizada pelo programa MatLab2014 utilizando uma toolbox customizada (SpiSOP de Frederik Weber).

Procedimento de coleta de dados

A avaliação psicológica foi realizada individualmente composta pela anamnese e a Escala Wechsler de Inteligência para Adultos – WAIS-III.

Os resultados da avaliação fisiológica foram retirados do banco de dados do Laboratório de Cronobiologia Humana da UFPR.

Na actimetria, o ciclo vigília-sono de cada voluntário foi monitorado por sete dias consecutivos por meio do actímetro e um diário de sono com perguntas relativas ao horário de dormir e despertar e períodos em que o actímetro foi retirado do pulso. As informações obtidas por meio do diário de sono foram utilizadas como auxílio na análise da actimetria e avaliadas no programa Action W versão 2.6 9801 (Ambulatory Monitoring Inc.) O objetivo foi avaliar a quantidade do sono dos participantes e garantir a não privação de sono na noite anterior ao exame. O critério considerado para privação de sono, nesse estudo, está relacionado a média semanal da duração de sono da população analisada e a duração de sono na noite do experimento. A comparação de privação de sono foi feita em relação ao próprio voluntário, já que quantidade de sono varia de indivíduo para indivíduo e a actimetria foi usada para comparar o tempo de sono do próprio indivíduo. Assim, além do diário e questionário de sono os voluntários incluídos apresentavam um quantitativo de sono similar por noite, entre 6 e 7 horas.

A utilização por sete dias foi realizada para averiguar a mesma quantidade de sono em todas as noites, relacionar com o diário de sono e com a noite que antecedia o experimento. Destaca-se que o experimento foi realizado em semana típica para o participante, a fim de garantir o mesmo ciclo de sono.

Na noite que antecedia o experimento cada participante foi instruído a não consumir bebidas alcoólicas ou estimulantes (como cafeína). No dia do experimento, cada participante retornou ao laboratório ao meio dia e foi preparado para o registro polissonográfico. Não houve sesta de habituação devido a dificuldade em trazer o participante em dois dias consecutivos para realização da pesquisa. Alguns critérios para delimitar uma sesta parecida: dormir no mínimo 30 minutos, não demorar mais que 30 minutos para iniciar o sono, registro de no máximo 90 minutos a contar do início do exame.

Procedimento de Análise de Dados

Para descrição das variáveis quantitativas foram consideradas as estatísticas de média, valor mínimo, valor máximo e desvio padrão. Para comparação de duas classificações de variáveis, em relação a variáveis quantitativas foram considerados os Testes *t de Student* para amostras paramétricas e não paramétricas de *Mann-Whitney*. Para avaliação da associação entre variáveis quantitativas, de forma bivariada, foi estimado o coeficiente de correlação de *Spearman* com variáveis de microestrutura: ondas lentas, fusos de sono e força espectral. Valores de $p < 0,05$ indicaram significância estatística. Os dados foram analisados com o programa computacional IBM SPSS Statistics v.23.0. Armonk, NY: IBM Corp.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD, da Universidade Federal do Paraná, sob nº 2.014.760 em abril de 2017 e obteve

parecer favorável para a sua execução. Cumpridos os preceitos éticos como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes.

RESULTADOS

Realizou-se a avaliação psicológica com um $N = 40$ participantes sendo 18 do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Quanto a escolaridade, 27 cursavam ensino superior (67,5%), 06 mestrandos e 07 cursavam doutorado. Os cursos com maior número de participantes da amostra foram: medicina, ciências biológicas, fisiologia, engenharia de bioprocessos e biotecnologia e psicologia.

As idades da amostra variaram entre 21 e 37 anos e média de idade igual a 26 anos ($DP:3,79$). O tempo de estudo (contagem desde ensino fundamental ou pré-escola – entrada em média com 6 anos de idade), com média de 18 anos 4 meses e 17 dias de estudo ($DP:2,40$).

De acordo com a filiação, a amostra foi composta por 57,5% de primogênitos. Desses primogênitos, 10% são filhos únicos e 42,5% são equivalentes ao segundo filho em diante.

A Escala Wechsler de Inteligência para adultos- *WAIS-III* fornece, por meio dos subtestes, o resultado dos QI's verbal e execução. Dessa análise é obtido o resultado do QI total. Os índices fatoriais são alguns subtestes divididos em blocos de habilidades que são analisados. Cada dupla de índices fatoriais contribui para os resultados dos QI's, conforme dados apontados pela Tabela 1.

De acordo com os dados da Tabela 1, o menor QI (total, verbal e de execução) foi o QI de execução com 107, média de 123 ($DP: 6,76$), e o maior (máximo) QI Total foi igual ao QI Verbal sendo 137 pontos, a média do QI Total foi 124,78 e a moda de 127 ($DP: 5,90$), já o QI Verbal teve média de 124,30, e a moda 128 ($DP: 6,20$). Isso que demonstra nessa amostra que os participantes apresentaram melhor desempenho em subtestes verbais. Já os índices fatoriais, o menor (mínimo) foi o índice de organização perceptual com 102, média de 122,15 ($DP: 7,33$) e o maior (máximo) foi o índice de memória operacional com média de 123,35 ($DP: 9,36$) ambas as modas com valor 121.

Os resultados dos testes mostraram que cerca de 6 participantes alcançaram pontuação categorizada como 'média superior', 26 participantes obtiveram pontuação como 'superior' e 08 participantes obtiveram pontuação considerada como 'muito superior'. Desse modo, 85% dos participantes alcançaram pontuação igual ou superior a 120, que significa 34 participantes com habilidades cognitivas superiores ou muito superiores.

A Tabela 2 apresenta os 8 participantes (20% da amostra) com QITotal acima 130 (categoria muito superior).

Nesse grupo haviam os 8 participantes: 3 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Os cursos concluídos ou cursando foram: ciências biológicas (2, sendo 1 do sexo masculino e outra do feminino), engenharia de bioprocessos

(1 do sexo masculino), fisiologia (2, sendo um do sexo masculino e outra do feminino) e medicina (3, sendo 2 do sexo masculino e 1 do feminino).

Na Tabela 03 são apresentadas as correlações de *Spearman* das variáveis que apresentaram uma tendência a correlação entre microestrutura do sono e inteligência. Todos os 40 participantes foram submetidos a análise das 24 variáveis da microestrutura do sono com as 3 variáveis de inteligência e 4 índices fatoriais.

Avaliaram-se também as diferenças entre as médias dos dois grupos: inteligência média superior/superior (QI < 130) e altas habilidades/superdotação (QI > 130) e em relação à microestrutura do sono. O grupo de inteligência média superior/superior foi composto por 32 participantes e o grupo de altas habilidades/superdotação por oito participantes. As análises apontaram a não rejeição da hipótese nula de médias e resultados foram iguais para ambos os grupos em relação às variáveis de microestrutura do sono. Dessa forma, não houve evidências de que os grupos apresentem diferenças entre eles em relação às variáveis analisadas.

DISCUSSÃO

De acordo com a análise dos dados, a relação entre inteligência e microestrutura do sono apontou uma tendência à correlação entre algumas variáveis. Para essa análise, foram utilizadas as correlações de *Spearman* bivariadas. Nas associações positivas, as variáveis da inteligência que apresentaram o maior número de associações foram o QIV (3 associações) e o IMO (7 associações). E na microestrutura do sono foram: a densidade das oscilações lentas (2 associações), a densidade da força espectral das oscilações lentas (3 associações) e a densidade da força espectral delta (5 associações). O canal/ elétrodo com maior número de relação entre as variáveis estava no C4. E três correlações negativas apontaram o ICV e IOP relacionados com os fusos de sono. Desse modo, a hipótese inicial de que haveria correlação entre microestrutura do sono e quociente de inteligência foi comprovada parcialmente.

No entanto, algumas pesquisas disponíveis na literatura, são apresentadas na sequência e diferem em algumas variáveis analisadas desde a microestrutura do sono aos testes neuropsicológicos utilizados.

A recente investigação de Fang et al (2017) indicou em conjunto com a duração, densidade e amplitude dos fusos rápidos uma correlação comprovada parcialmente com as habilidades de raciocínio. Os resultados não foram significativos para os fusos rápidos e habilidades verbais. E os fusos lentos não foram relacionados a qualquer habilidade cognitiva (raciocínio ou verbal) (Fang et al., 2017).

Já a análise de Fogel, Nader, Cote e Smith (2007) objetivou investigar a relação entre fusos do sono e inteligência e o resultado apontou a não existência de uma relação significativa entre os fusos de sono (densidade, quantidade e duração de fusos) quando examinados com o QI desempenho. A

investigação de Ujma et al. (2014) sobre a relação de fusos de sono e QI, identificou sexo masculino uma associação negativa entre as pontuações de Raven e a densidade do fuso rápido. No estudo seguinte do mesmo autor, Ujma et al. (2015) identificou nenhuma correlação entre a inteligência e os parâmetros do fuso rápido e nenhuma correlação significativa entre inteligência e densidade ou amplitude do fuso lento. Porém houve uma correlação positiva entre a inteligência e a duração do fuso lento na amostra masculina, que já havia sido relatada apenas para mulheres durante o sono noturno (Ujma et al., 2014, 2015).

Há muitas diferenças entre as pesquisas que podem ter contribuído para os resultados divergentes dos estudos: o período realizado para o exame de sono (noite), testes de inteligência utilizados, número da amostra, análise de fusos rápidos e lentos separadamente, variáveis e frequências diferentes daquelas utilizadas na pesquisa atual são alguns indicativos que podem ter afetado os resultados entre as pesquisas. Ainda assim, nenhuma pesquisa apresentou um consenso entre quais variáveis poderiam ser indicativas da inteligência na microestrutura do sono.

É possível apontar que pesquisas anteriores (Ujma et al., 2015; Fogel et al., 2007) tiveram resultados semelhantes a atual, no que tange a uma correlação não significativa entre as variáveis analisadas. Na pesquisa atual utilizou-se somente a densidade, mas com um quantitativo de variáveis analisadas de microestrutura do sono que não foi encontrado em outras pesquisas, um total de 24 variáveis entre microestrutura do sono e inteligência detectados por 4 canais de elétrodos.

Essa pesquisa sugere, por meio dos seus resultados, que a densidade da microestrutura do sono está envolvida com a habilidade cognitiva (o índice de memória operacional) e o quociente de inteligência verbal. Dito de outra forma, existe um indício da densidade da força espectral delta e das oscilações lentas, ambas visualizadas em NREM3, conhecido como sono profundo, estarem associadas ao índice de memória operacional.

Os conceitos de memória operacional e memória de curto prazo são semelhantes no sentido de que ambas se referem ao armazenamento temporário de informações com capacidade limitada (Wechsler, 2014).

Já o quociente de inteligência verbal apresentou indícios de correlação entre densidade de oscilações lentas e de força espectral das oscilações lentas assim como frequência delta. É possível considerar tanto a linguagem como a memória operacional estão presentes na microestrutura do sono, especificamente no NREM3.

Em relação ao índice de organização perceptual que se refere à integração visuomotora, de raciocínio não verbal, apresentou correlações negativas com a força espectral dos fusos de sono, presente no NREM2. É possível dizer, com esses resultados, que quanto maior a organização perceptual presente na microestrutura do sono em NREM2, menor a presença dos fusos de sono nessa fase.

Se os fusos de sono e as oscilações lentas contribuem com o sistema ativo de consolidação de memória é possível dizer que existe um conjunto de marcadores biológicos na microestrutura do sono (densidade delta, oscilações lentas e fusos de sono) que estão associados ao constructo psicológico inteligência verbal e as habilidades cognitivas índices de memória operacional e organização perceptual.

As características da inteligência avaliadas no estudo apontam para uma inteligência analítica proposta por Sternberg, já que os participantes tiveram que buscar e analisar melhores estratégias para que as demandas solicitadas fossem resolvidas.

Uma das três capacidades da inteligência é a inteligência analítica, onde o indivíduo por meio das suas capacidades compara, analisa e avalia as estratégias para solucionar problemas (Sternberg & Sternberg, 2016).

Frente às poucas publicações que investigam a relação entre inteligência e microestrutura do sono nos últimos 10 anos e a escassez de sobre esse tema no Brasil, a presente pesquisa buscou contribuir no entendimento da inteligência através de marcadores biológicos demonstrando a importância dessa relação com a biologia. Ao mesmo tempo que instigou novos olhares na avaliação psicológica incentivando uma atuação interdisciplinar a fim de ampliar os conhecimentos da neuropsicologia e contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que averiguem a continuidade das evidências.

Uma outra análise realizada com a mesma amostra foi a comparação de médias entre grupos de inteligência média superior/superior (32) e altas habilidades/superdotação (8) em relação a microestrutura do sono através do Test *T de Student* e o Teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. A análise apontou que não há diferenças entre os grupos no que diz respeito à microestrutura do sono, dito de outra forma, os grupos apresentaram uma homogeneidade quanto às variáveis analisadas.

Ainda assim, comparar grupos com pontuações tão próximas de níveis de QI, pode induzir a uma arbitrariedade já que pontuações são relativamente sequenciais possivelmente não levem a uma alteração fisiológica marcante na microestrutura do sono.

A amostra geral apresentou uma filiação na sua maioria de primogênitos, desses, 10% são filhos únicos. Entre 8 participantes com altas habilidades/superdotação da amostra, a metade, ou seja, 4 deles são primogênitos.

As pesquisas sobre a ordem de nascimento afetam o QI é mista. Os autores Lehmann, Nuevo-Chiquero & Vidal-Fernandez (2016) apontaram que o primeiro filho tende a apresentar QI's mais altos que os filhos mais novos e uma das justificativas foi que os pais não fornecem o mesmo nível de apoio cognitivo como eles fazem com os seus primogênitos. Os autores Black, Devereux e Salvanes (2011) relatam que os primogênitos apresentam QI maior que os irmãos mais novos, em média, 3 pontos de diferença no QI. Os autores De Haan, Plug e Rosero (2014) apresentam resultados diferentes. Para eles, a

ordem de nascimento e a habilidade cognitiva estão associadas ao impacto positivo que a educação oferece ao invés de explicar por um fenômeno natural e biológico de vantagens ao primogênito.

Diante os dados dessa amostra, é possível indagar que exista uma relação entre primogenitura e desempenho intelectual, pois mais de 50% dos participantes são primogênitos e com QI's superiores. O que não significa que os filhos mais novos não apresentem potencial para desenvolverem suas habilidades. Se os seres são biopsicossociais cabe não só a genética, mas o meio também contribuir para a adaptação e estimulação desse indivíduo, conforme indica a genética comportamental (Kim, 2009).

O resultado sobre a primogenitura na pesquisa atual assim como os resultados apresentados sobre quociente de inteligência verbal (o maior resultado encontrado no grupo de QI acima de 130 (AH/SD) podem apresentar algum tipo de relação. A linguagem, quando avaliada e identificada na infância precocemente pode ser considerada um sinal para indivíduos que apresentam altas habilidades/ superdotação e ser considerada para um diagnóstico diferencial.

Uma base genética compartilhada entre inteligência e áreas de linguagem (Broca e Werneck) contribui para o entendimento do substrato biológico da inteligência humana, conforme indica a pesquisa de Ge et al (2018).

A presente pesquisa buscou contribuir na investigação de que esses grupos poderiam apresentar diferenças nos parâmetros do sono. Ao mesmo tempo, é importante destacar que, nessa amostra, o grupo de altas habilidades/ superdotação foi pequeno, com 8 participantes. O que demonstra a necessidade de constantes estudos que possam averiguar a continuidade das evidências.

CONCLUSÃO

Baseado nos resultados encontrados nessa pesquisa, conclui-se que os quocientes de inteligência verbal, execução e total junto com índices fatoriais apresentaram, em alguns casos, uma tendência a correlação com a microestrutura do sono. Entre as variáveis que mais apresentaram correlação estão: o índice de memória operacional *versus* a densidade da força espectral delta e oscilações lentas; o quociente de inteligência verbal *versus* densidade de oscilações lentas incluindo a força espectral de oscilações lentas e delta; o índice de organização perceptual *versus* densidade da força espectral dos fusos de sono.

Algumas variáveis da microestrutura apresentaram uma tendência de correlação com variáveis do quociente de inteligência, algumas associadas ao sistema ativo de consolidação de memória. Na comparação de média entre a microestrutura do sono e os grupos QI abaixo de 130 (média superior /superior) e grupo QI acima de 130 (altas habilidades/ superdotação) não resultaram em diferenças entre as variáveis analisadas.

A amostra desse estudo apresentou um perfil de inteligência acima da média da população brasileira, somando 85% de indivíduos com QI acima de 120, considerados QI's superiores. A partir dos resultados encontrados de correlação é possível evoluir essa pesquisa com amostras que apresentem indivíduos com QI's na média da população brasileira e que seja investigado, preferencialmente, na microestrutura do sono a densidade das oscilações lentas, a densidade da força espectral: delta, oscilações lentas e fusos de sono. Pois, a diferença apresentada entre os dois grupos de estudos poderia sugerir um marcador de inteligência no que tange a microestrutura do sono.

Este resultado corrobora a importância de agregar nas pesquisas os temas inteligência e sono elucidando a possível existência de traços biológicos inter-relacionados que podem contribuir no entendimento do desenvolvimento humano e possibilitar diferentes formas de atuação profissional levando em consideração o ser biopsicossocial.

REFERÊNCIAS

- Barbey, A. K., (2018). Network Neuroscience Theory of Human Intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(1), 08-20. Doi: 10.1016/j.tics.2017.10.001.
- Black, SE., Devereux, PJ., & Salvanes, KG. (2011). Older and Wiser? Birth Order and IQ of Young Men. *CESifo Economic Studies*, Oxford University Press, 57(1), 103-120. Doi: 10.3386 / w13237.
- Borbély, AA., Rusterholz, AAT., & Achermann, P. (2017). Three decades of continuous wrist-activity recording: analysis of sleep duration. *Journal of sleep research*, 26(2), 188-194. Doi: 10.1111/jsr.12492.
- De Haan, M., Plug. E., & Rosero, J. (2014). Birth Order and Human Capital Development Evidence from Ecuador. *Journal of Human Resources*, 49 (2), 359-392. Doi: 10.3368/jhr.49.2.359.
- Dhand, R., & Sohal, H. (2006). Good sleep, bad sleep! The role of daytime naps in healthy adults. *Current Opinion in Pulmonary Medicine*, 12(6), 379-382. Doi: 10.1097/01.mcp.0000245703.92311.d0.
- Dressler, O., Schneider, G., Stockmanns, G., & Kochs, EF. (2004). Awareness and the EEG power spectrum: analysis of frequencies. *British Journal of Anaesthesia*, 93(6), 806-809. Doi: 10.1093/bja/aeh270.
- Fang, Z., Sergeeva, V., Ray, LB, Viczko, J., Owen, AM., & Fogel, SM. (2017). Sleep spindles and intellectual ability: epiphenomenon or directly related?. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(1), 167-182. Doi: 10.1162/jocn_a_01034.
- Flores-Mendonça, C. E. (2010). Inteligência geral. In L.F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, N. Abreu, & Col (Orgs.), *Avaliação psicológica* (Cap. 05, pp. 58-66). Artmed

- Fogel, SM., Nader, R., Cote, KA., & Smith, CT. (2007). Sleep spindles and learning potential. *Behavioral Neuroscience*, 121(1), 1-10. Doi: 10.1037/0735-7044.121.1.1
- Ge, T., Chen, C. Y., Vettermann, R., Tuominen, L. J., Holt, D. J., Sabuncu, M.R., & Smoller, J.W. (in press - CC-BY-NC-ND 4.0 International license) (2018). The Shared Genetic Basis of Human Fluid Intelligence and Brain Morphology. *BioRxiv*. Doi: [10.1101/242776](https://doi.org/10.1101/242776).
- Iber, C., Ancoli-Israel, S., Chesson, AL., & Quan, SF. (2007) *The AASM manual for the scoring of the sleep and associated events: rules, terminology and technical specifications*. Westchester: IL American Academy of sleep Medicine
- Kim, YK. (2009). Handbook of behavior genetics. Springer.
- Lehmann, J. K., Nuevo-Chiquero, A., & Vidal-Fernandez, M. (2016). The Early Origins of Birth Order Differences in Children's Outcomes and Parental Behavior. *The Journal of Human Resources*. Doi: 10.3368/jhr.53.1.0816-8177.
- McCormick, DA., & Westbrook, GL. (2014). Sono e sonhos. In ER. Kandel, JH. Schwartz, TM. Jessel, SA. Siegelbaum, & AJ. Hudspeth (Org.), *Princípios de neurociências*. (M.E. Calcagnotto, Trad). (5a.ed., Cap. 51, pp. 991-1006). AMGH
- Miotto, EC., Lucia, MCS., & Scaff, M. (2012). Neuropsicologia Clínica. Roca.
- Miyamoto, D., Hirai, D., & Murayama, M. (2017). The Roles of Cortical Slow Waves in Synaptic Plasticity and Memory Consolidation. *Front Neural Circuits*, 11, 92. Doi: 10.3389/fncir.2017.00092.
- Mölle, M., Marshall, L., Gais, S., & Born, J. (2002). Grouping of spindle activity during slow oscillations in human non-rapid eye movement sleep. *The Journal of Neuroscience*, 22 (24), 10941-10947. <http://www.jneurosci.org/content/jneuro/22/24/10941.full.pdf>.
- Siegel, J. M. (2005). Clues to the functions of mammalian sleep. *Nature*, 437, 1264-1271. <http://www.nature.com/nature/journal/v437/n7063/pdf/nature04285.pdf> .
- Sternberg, RJ., & Sternberg, K. (2016). *Psicologia cognitiva*. (2a ed.). (N. do Brasil, Trad.). Cengage Learning
- Tetreault, N., Haase, J., & Duncan, S. (2016). The Gifted Brain. *Gifted Research and Outreach*, 1-25. https://www.gro-gifted.org/wp-content/uploads/2016/03/GRO-article-Phase-1-a-final-3_24_16.pdf .
- Ujma, PP., Konrad, BN., Genzel, L., Bleifuss, A., Simor, P., Pótári, A., Körmendi, J., Gombos, F., Steiger, A., Bódizs, R., & Dresler, M. (2014). Sleep spindles and intelligence: evidence for a sexual dimorphism. *Journal of Neuroscience*, 34(49). Doi: 10.1523/JNEUROSCI.1857-14.2014.

- Ujma, PP., Bódizs, R., Gombos, F., Stintzing, J., Konrad, B., N., Genzel, L., Steiger, A., & Dresler, M. (2015). Nap sleep spindle correlates of intelligence. *Science*, 5. Doi: 10.1038/srep17159. Acesso: 11/06/2018.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 1-14. Doi:10.1155/2011/420297.
- Wechsler, D. (2014). *WAIS III - Escala de inteligência Wechsler para adultos: manual técnico*. (M. C. V. M. Silva, trad). Casa do Psicólogo

ILUSTRAÇÕES

Tabela 1

Dados dos quocientes de inteligência e índices fatoriais da amostra de acordo com a Escala Wechsler de Inteligência para adultos- WAIS-III.

Variáveis da inteligência	Mínimo	Máximo	Média	Moda	Desvio Padrão
QI Total	110	137	124,78	127	5,90
QI Verbal	109	137	124,30	128	6,20
QI Execução	107	135	123	123	6,76
Índice de Compreensão Verbal	105	133	124,05	131	6,37
Índice de Organização Perceptual	102	138	122,15	121	7,33
Índice de Memória Operacional	108	147	123,35	121	9,36
Índice de Velocidade de Processamento	105	142	123,20	121	9,32
Classificação de QI	Média superior	Superior	Muito superior		
Participantes	6	26	8		

Nota. Fonte: o autor (2018).

Tabela 2

Resultados do quociente de inteligência verbal, execução e total dos participantes com altas habilidades/superdotação de acordo com a

avaliação psicológica

Participante	QI Verbal	QI Execução	QI Total
1	133	133	134
2	137	134	137
3	128	129	130
4	130	133	133
5	132	134	134
6	133	130	133
7	133	130	133
8	130	127	130

Tabela 03

Associação entre QI, índices fatoriais e microestrutura do sono na amostra

Canal	Variáveis da inteligência	Variáveis da densidade da microestrutura do sono	<i>r</i>	<i>p</i>
F3	ICV	Fusos de sono	-0,360	<u>0,027</u>
C3	ICV	Oscilações lentas	0,369	<u>0,021</u>
C4	QIV	Oscilações lentas	0,409	<u>0,012</u>
F3	IMO	Força espectral delta	0,405	<u>0,012</u>
F3	IOP	Força espectral fusos de sono	-0,353	<u>0,030</u>
F4	IMO	Força espectral oscilações lentas	0,356	<u>0,028</u>
F4	IMO	Força espectral delta	0,452	<u>0,004</u>
F4	IMO	Força espectral theta	0,350	<u>0,031</u>
C3	IMO	Força espectral delta	0,342	<u>0,033</u>
C3	IOP	Força espectral fusos de sono	-0,338	<u>0,036</u>
C4	QIV	Força espectral oscilações lentas	0,392	<u>0,016</u>
	IMO		0,491	<u>0,002</u>
C4	QIV	Densidade média da força espectral delta	0,332	<u>0,044</u>
	IMO		0,532	<u>0,001</u>

Fonte: o autor (2018)

Nota. *Correlação positiva com nível de significância $p < 0,05$

Fonte: o autor (2018).

ASSOCIAÇÕES ENTRE PARÂMETROS DA MICROESTRUTURA DO SONO E
INTELIGÊNCIA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Recibido: 28/01/2020

Aceptado: 13/07/2020