

Experiências Inovadoras na Educação Básica

Organizadoras:

Wilsa Ramos
& Anna Engel



RELATOS DA ESPANHA E BRASIL

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Wilsa Ramos
Anna Engel
(organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
relatos de Espanha e Brasil

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de capa: @starline | Freepik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

E96

Experiências inovadoras na educação básica: relatos da Espanha e Brasil. / Wilsa Ramos, Anna Engel (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2023.
322 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-5167-0

ISBN Físico 978-65-251-5170-0

DOI 10.24824/978652515170.0

1. Psicologia 2. Aprendizagem 3. Experiências inovadoras I. Ramos, Wilsa, org. II. Engel, Anna, org. III. Título IV. Série.

CDU 159.953.5

CDD 153.15

Índice para catálogo sistemático
1. Psicologia da aprendizagem - 153.15

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV
Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
 Três de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Êlsio José Corá (UFFS)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Sueley Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Três de Febrero – Argentina)
 Cristina Maria D'Avila Teixeira (UFBA)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwanga Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujii (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Silvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Sonia Maria Chaves Heracemiv (UFPR)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
----------------	----

Maria Cândida Moraes

APRESENTAÇÃO	21
--------------------	----

Wilsa Ramos

Anna Engel

PARTE 1 EXPERIENCIAS EN ESPAÑA

INTRODUCCIÓN NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE, SENTIDO DEL APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE PERSONALIZACIÓN	25
---	----

César Coll

Anna Engel

CAPÍTULO 1 UNA GUÍA PARA EL DISEÑO Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS EN LOS INTERESES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO	41
---	----

Anna Engel

María Isabel Vizquerra

Mariana Solari

CAPÍTULO 2 CONECTAR EXPERIENCIAS DE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO ...	67
---	----

Iris Merino

Antonio Membrive

CAPÍTULO 3 REFLEXIONAR SOBRE EL APRENDIZAJE Y SOBRE UNO MISMO COMO APRENDIZ COMO FOCO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA.....	81
---	----

Judith Oller

María José Rochera

CAPÍTULO 4 RECONOCERSE COMO APRENDIZ EN EL AULA: la implementación de diarios de aprendizaje para formar aprendices competentes	95
---	----

Mariana Largo

Deydi Saballa

CAPÍTULO 5	
LOS PLANES PERSONALES DE APRENDIZAJE COMO INSTRUMENTOS AL SERVICIO DE LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE	111

Judith Oller
Iris Merino
Mariana Largo

CAPÍTULO 6	
EL SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO EN PROPUESTAS DE PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR	129

Antonio Membrive
Anna Engel

CAPÍTULO 7	
LA CREACIÓN DE ECOSISTEMAS SOCIOEDUCATIVOS LOCALES DESDE LA MIRADA DE EDUCACIÓN 360: el proyecto Gebut como ejemplo ilustrativo.....	143

Moisés Esteban-Guitart
Edgar Iglesias
Paula Boned
Lourdes Llovera

PARTE 2 EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

INTRODUÇÃO	
EXPERIÊNCIAS INOVADORAS ORIENTADAS PELA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	161

Maristela Rossato
Wilsa Maria Ramos
Albertina Mitjáns Martínez

CAPÍTULO 8	
SUBJETIVIDADE, CRIANÇAS NEGRAS, AÇÃO PEDAGÓGICA E A SINGULARIDADE DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS: um bordado complexo	167

Cristina M. Madeira-Coelho
Ildete B. Carmo
Sandra Regina de Oliveira

CAPÍTULO 9	
DIÁRIO DE IDEIAS: uma experiência inovadora no campo da educação... 187	

Luciana Soares Muniz
Albertina Mitjáns Martínez

CAPÍTULO 10	
COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ: projeto pedagógico educativo e inovador.....	207
<i>Maristela Rossato</i>	
<i>Wilsa Maria Ramos</i>	
<i>Carolina Bauchspiess</i>	
<i>Renata Resende Silva Ferreira</i>	
CAPÍTULO 11	
A EXPERIÊNCIA DE “APRENDER FAZENDO” BASEADA NO ENSINO DE ROBÓTICA.....	229
<i>Wilsa Ramos</i>	
<i>Talita Santos</i>	
CAPÍTULO 12	
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E INCLUSÃO ESCOLAR: possibilidades e desafios emergentes de uma experiência	247
<i>Geandra Claudia Silva Santos</i>	
CAPÍTULO 13	
PESQUISAS ESCOLARES COMO RECURSO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	269
<i>Virgínia Silva</i>	
<i>Roseane Paulo da Cunha</i>	
CAPÍTULO 14	
INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA BÁSICA: uma experiência singular no Distrito Federal.....	287
<i>Gláucia Melasso Garcia de Carvalho</i>	
<i>Albertina Mitjáns-Martínez</i>	
ÍNDICE.....	309
ÍNDICE REMISSIVO	311
SOBRE AS ORGANIZADORAS	315
SOBRE OS AUTORES.....	317

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

APRESENTAÇÃO

A ideia semiose deste livro surgiu na instância de pós-doutorado da professora Wilsa Maria Ramos (Universidade de Brasília), realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Nesse contexto, com a finalidade de fortalecer os laços de cooperação internacional, a obra se constitui como a produção científica dos programas de pós-graduação e dos colaboradores de ambas as universidades (Universidade de Barcelona, Programa GRIENTIE; Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE) e do Grupo de Trabalho da ANPEPP, Subjetividade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Os autores, afiliados à psicologia sociocultural, conceberam a coletânea de relatos de experiências significativas e relevantes para a produção de conhecimento na intersecção dos campos da Psicologia e da Educação.

As organizadoras privilegiaram a seleção de temas que estão na vanguarda da discussão sobre experiências inovadoras escolares com o foco nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, trazendo temas que articulam a teoria e a prática em proposições construtivistas, de orientação sociocultural, e proposições da perspectiva cultural-histórica da subjetividade.

Na organização da obra optou-se pela divisão equitativa em duas partes sendo a primeira parte constituída dos capítulos dos autores da Espanha, redigidos em espanhol, seguida dos capítulos dos autores brasileiros, redigidos em português. Os capítulos fazem referência aos anos iniciais da escola, ensino fundamental e também às experiências do ensino médio.

No relato das experiências e práticas inovadoras no campo da educação básica, os temas foram desenvolvidos como recursos estratégicos potentes para inspirar o leitor a refletir e repensar as práticas sociais e culturais no trânsito da teoria à prática. O desafio para os autores foi propiciar a reflexão sobre o fazer e o saber profissional em sua singularidade, contrapondo-se a visão de relato de modelos fechados, prontos, em uma linguagem hermética, como ressalta Hernández (2000, p. 176): “recolher uma experiência escolar e torná-la pública não é fácil, sobretudo se pretendemos manter a ideia de que o que se apresenta tem um caráter singular e, portanto, não reproduzível”. Deste modo, cumpre-se o desafio de implicar os leitores na compreensão e coconstrução de momentos reflexivos que não estejam expressamente dirigidos a uma prática pela prática, mas, que constituam espaços dialógicos que

contemplem as diversas dinâmicas e espaços socioculturais em que ocorrem os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, compreendidos na atual ecologia de aprendizagem.

Wilsa Ramos
Anna Engel
Organizadoras

Referência

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho*. Artmed.

PREFÁCIO

Sinto-me profundamente honrada pelo convite recebido para elaborar o prefácio desta bela obra – **Experiências inovadoras na educação básica: relatos Espanha e Brasil**, coordenada pelas professoras Wilsa Ramos, da Universidade de Brasília e Anna Engel, da Universidade de Barcelona. É uma honra, uma alegria e uma grande responsabilidade prefaciá-lo e colocar-me na posição crítica de quem teve o privilégio de ler antecipadamente, para poder anunciar a alegria do aprendizado e das descobertas que emergiram durante os momentos de agradável e instigante leitura.

Trata-se de uma excelente produção científica concebida por professores e pesquisadores de renomadas universidades e que, a partir de uma linda parceria e um profícuo diálogo acadêmico, elaboraram seus respectivos capítulos com relatos de experiências significativas e relevantes desenvolvidas em escolas de Ensino Fundamental e Médio, como no caso dos pesquisadores brasileiros e em escolas de Educação Primária e Secundária, no que se refere aos trabalhos dos professores espanhóis.

A obra tem como foco questões de aprendizagem e desenvolvimento, metodologias e estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem, voltadas para a criação de uma nova ecologia da aprendizagem humana. Uma ecologia capaz de responder aos desafios e urgências das novas demandas mundiais que vêm sendo requeridas pelas transformações ocorrentes no mundo e que vem afetando a vida humana em todas as suas dimensões.

Como humanidade, vivemos tempos muito difíceis e não sabemos como será o dia de amanhã e nem mesmo se ele existirá para nós, tendo em vista as inúmeras crises planetárias, as instabilidades sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo aumento das desigualdades sociais, da destruição da biosfera e dos gravíssimos problemas climáticos. São crises que transcendem o Estado-Nação e, ao mesmo tempo, adentram por nossos territórios e instituições nacionais, esgueirando-se por nossas casas e escolas, afetando a vida de todos nós e, em especial, de nossos alunos. Querendo ou não, a pandemia do Coronavírus também igualou a todos/as em relação aos medos, angústias, sonhos e esperanças, bem como em relação aos sofrimentos e desejos de seguir adiante vivendo/convivendo em um mundo melhor, emocionalmente mais saudável, socialmente mais justo e ecologicamente mais sustentável.

E o que se observa é que estamos, a cada dia, mais impactados, impressionados e fragilizados com a transitoriedade da vida, desvelada de modo impactante pela recente pandemia, fruto também de nossas ações destrutivas e inconsequentes no que se refere à manutenção e à preservação do triângulo da vida, representado pelas relações indivíduo/sociedade/natureza.

Tudo isso vem exigindo um reposicionamento urgente da educação, mediante a criação de ambientes de aprendizagem inovadores como um lugar de apostas desafiadoras e, ao mesmo tempo, como um repositório de novas esperanças para aprender a agir em um mundo complexo, enredado, cheio de incertezas, imprevistos e emergências inesperadas. Um mundo onde os fatos, os eventos e os processos emergentes interconectam distintas dimensões da realidade, revelando a existência de uma complexidade inusitada, diante da qual é necessário desapegar-se de perspectivas redutoras e mutilantes para aprender a articular saberes, fazeres e sentires que levem em conta a complexidade da vida e seus fluxos emergentes.

Daí, pois, a importância de se trabalhar com teorias e fundamentos que colaborem para o desenvolvimento da compreensão de nossa condição humana e o fortalecimento do indivíduo, a partir de processos de subjetivação, tecidos na articulação do individual e do coletivo. Ou seja, processos entretecidos na trama cultural e relacional com a sociedade que emerge das interações do indivíduo com o mundo, para que ele possa melhor compreender a sua produção subjetiva e transcender as influências imediatas e inquietantes do contexto em que ele vive/convive.

O livro está organizado em duas partes, eu tomei a liberdade de começar pela segunda parte, destacando o valor da perspectiva cultural-histórica da subjetividade, expresso nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e logo após faço uma tessitura da trama que envolve a compreensão dos novos ecossistemas de aprendizagem, em proposições construtivistas, de orientação sociocultural.

Foi, certamente, com o foco nos processos de desenvolvimento humano, que encontrei na leitura dos relatos das investigações dos pesquisadores brasileiros a questão da aprendizagem escolar sob a ótica da Teoria da Subjetividade elaborada pelo nosso querido e saudoso amigo, Fernando González Rey. Sua teoria nos ajuda a compreender e a explicitar a complexidade do funcionamento psicológico do ser humano em suas dimensões social e individual ao ser nutrido e influenciado pelas condições culturais locais e, hoje, também planetárias. O sentido e a significação dos processos emergentes nos sujeitos são expressões da complexidade humana, em sua multidimensionalidade, algo que vai sendo construído a partir de múltiplos elementos, processos e condições interagentes, nas quais a relevância de um não pode ser compreendida fora das relações com as outras dimensões humanas e contextuais presentes.

O saber teórico proposto por González Rey nos oferece a oportunidade de olhar e perceber o sujeito como uma organização emergente que surge a partir das múltiplas interações com o ambiente em que se vive, com suas histórias de vida e seus vínculos com a realidade social e que também o ajudam a

construir-se como pessoa. É um sujeito que se expressa pela sua subjetividade e criatividade nos processos de aprendizagem, revelando-se como um sistema de produção de sentido e de significados que vai sendo modificado de acordo com as circunstâncias vividas. É um saber teórico que nos permite entrar em contato com o vivo e com o novo, com as experiências e emergências ocorrentes, com a imprevisibilidade das situações pedagógicas e das relações que emergem nos processos de ensino e aprendizagem, lembrando-nos, como dito por Maturana e Varela, que aprendizagem e vida não estão separadas. Viver é conhecer e conhecer é viver (Maturana & Varela, 1995)¹. Portanto, o saber teórico presente na teoria de González Rey leva o sujeito a também poder olhar para si, perceber-se durante todo o processo, autoconhecer -se melhor, aproximar-se um tanto mais da experiência vivida para poder compreendê-la e compreender-se no conjunto das múltiplas interações ocorrentes entre o individual e o coletivo.

Assim, entendo que o resgate e a preocupação sobre a importância da subjetividade no processo de construção do conhecimento, nas escolhas e decisões sobre o que cada um deseja aprender, no contrato didático estabelecido a respeito de seu próprio itinerário de aprendizagem, é algo ontológica e epistemologicamente muito importante e que também se destaca de modo recorrente nas investigações desenvolvidas pelos pesquisadores da Universidade de Barcelona que participam desta obra.

Esta questão da reintegração do sujeito em seus processos de aprendizagem, da personalização da experiência de aprendizagem escolar, do resgate de suas histórias de vida é, sem dúvida, uma questão de natureza epistemológica da maior relevância. Não se trata de ver o sujeito isolado, desvinculado do mundo e do contexto em que vive. Mas, de perceber os modos subjetivos de se viver as experiências, as situações de aprendizagem, compreendendo as repercussões subjetivas e formativas que elas provocam nos sujeitos aprendentes. Isso, certamente, pressupõe o estabelecimento de diferentes diálogos: diálogo entre interior e exterior, entre indivíduo e contexto, entre vida e aprendizagem, entre o viver e o conviver. Algo que, sob o meu ponto de vista, é essencial no desenvolvimento das pesquisas e nas ações pedagógicas inovadoras apresentadas ao longo desta obra e que fogem do tradicionalismo pedagógico que tenta formatar e aprisionar tudo e a todos dentro de uma proposta única, autoritária, homogênea, descontextualizada, epistemologicamente engaiolada, que nega a subjetividade humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e evolução.

O olhar dos pesquisadores, inspirado na teoria da subjetividade de González Rey, revela e consolida a transição paradigmática da ciência tradicional

em direção à uma ciência novo paradigmática emergente que já não expulsa o sujeito do discurso científico, nem aprisiona sua criatividade, sensibilidade, curiosidade, espiritualidade e intuição. A ciência tradicional que renegava e expulsava as experiências vividas, as sensações, as impressões, os desejos e afetos, que priorizava o critério de objetividade científica em detrimento da subjetividade e da intersubjetividade e que trazia consigo valores e motivações colonizadoras, de violência e consumismo, já não deveria encontrar mais sentido, proteção e guarida no âmbito acadêmico da Ciência do século XXI.

As experiências relatadas pelos pesquisadores que participam desta obra consolidam esta transição paradigmática da Ciência que ratifica o fato de que já não é possível, em pleno século XXI, continuar pagando o pesado ônus de uma herança maldita que continua cultivando os mesmos símbolos e arquétipos de uma ciência positivista, de um mundo desumanizado, misógino, abstrato e árido. Um mundo reduzido a números e fórmulas matemáticas que privilegiam uma linguagem acadêmica abstrata, encapsulada em um discurso preocupado em preservar apenas a coerência interna dos dados obtidos, em detrimento do diálogo com as emergências e as contradições presentes na dinâmica da vida e nas experiências vividas. Sabemos que já não há mais tempo e nem espaço na Academia para uma ciência equivocada que submete o saber da experiência a um processo de abstração, assepsia e neutralidade, algo que, em rigor, não acontece na história humana e muito menos na dinâmica dos processos educacionais vividos. Em realidade, não podemos nos esquecer, como diria Maria Zambrano (1989)², de que as experiências acontecem no transcurso da vida. É algo, portanto, encarnado, vivido, datado, emergente, intimamente unido a cada um nós.

Assim, resgatar o sujeito e valorizar as experiências vividas, preocupar-se com a personalização das experiências de aprendizagem escolar, reconhecer e valorizar a construção de sua trajetória de vida e aprendizagem, promovendo estratégias pedagógicas centradas nos interesses do aluno, é realmente algo fundamental para alcance dos objetivos educacionais pretendidos. Isso porque entendo que a aprendizagem já não pode ser concebida como um processo isolado e individual de “absorção” de informações, mas um processo social de permanente implicação ativa do sujeito em um mundo fluído, complexo, mutante e surpreendente, como é este em que vivemos. Uma aprendizagem encarnada nas experiências e vivências de cada indivíduo, que responde às suas necessidades de desenvolvimento e evolução. Portanto, o que se requer é uma aprendizagem contextualizada que trabalhe o sujeito integral, multi-dimensional, em sua plenitude e inteireza, atuando em uma realidade que é, por sua vez, também constituída por múltiplos níveis de materialidade representativos das diferentes áreas do conhecimento humano.

2 ZAMBRANO, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.

Por uma nova ecologia da aprendizagem humana

Daí a importância de se trabalhar a educação a partir de uma nova ecologia da aprendizagem humana, como proposto por César Coll e Anna Engel na bela *Introdução* desta obra. Concorro com os autores que

la nueva ecología del aprendizaje no es compatible con esta visión restringida de la educación. Es necesario recuperar la visión de la educación en sentido amplio, reconociendo la importancia creciente de otros contextos de actividad y de otros agentes educativos en las trayectorias personales de aprendizaje, y repensar las funciones, los objetivos, y la organización y funcionamiento de las instituciones de educación formal en el escenario que dibuja la nueva ecología del aprendizaje (Coll & Engel, 2023, p. 28).

É ainda mais... uma nova ecologia, como observado por esses autores (2023), que se apresenta não apenas ao longo da vida, mas também em uma variedade de contextos de atividade, envolvendo todos os núcleos de aprendizagem, com o que concordo plenamente. Neste sentido, incluo também aqui os ambientes virtuais de aprendizagem, porque já não é possível pensar a escola da atualidade sem pensar nesses novos contextos digitais ou em como aprender a viver/conviver na Era Digital caracterizadora do nosso cotidiano. Os professores precisam aprender a sacar das máquinas o que elas podem oferecer de melhor em termos de construção de autoria, autonomia e de cidadania, aprender a criar e a melhor trabalhar, pedagogicamente, nesses novos *ecossistemas digitais de aprendizagem*, mediados por tecnologias digitais conectadas em redes. Ambientes constituídos por múltiplas plataformas e sistemas de mídias onde acontece o imbricamento dos processos humanos mediados pelos fluxos de informações de conteúdos significativos que provocam mudanças culturais, cognitivas, sociais, tecnológicas e antropológicas nos sujeitos envolvidos. Apesar das inúmeras controvérsias atuais sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, entendo que os professores precisam aprender a tirar o melhor proveito pedagógico desses instrumentos tecnológicos, a potencializar o tratamento dos conteúdos curriculares, a melhorar a qualidade da mediação docente, da boa comunicação, bem como o desenvolvimento de pesquisa como estratégia pedagógica, ajudando a promover o uso crítico, criativo e saudável dessas tecnologias. É preciso entrar neste jogo como sujeito produtor de informações, construtor de autoria e não apenas como consumidor de informações, programas e, lamentavelmente, também de *fake news*.

Certamente, ao abordar este tema tão em voga, hoje, também não estou falando em promover o ensino remoto, ou a educação à distância, em que

se repete a lógica do presencial mediante aulas expositivas em formatos multimídia, algo muito conhecido por todos/as nós. Em realidade, estou falando da possibilidade de se ter fluência tecnológica com sentido crítico, autocrítico e reflexivo, em vivenciar uma cidadania fluente em que o sujeito saiba se apropriar e aproveitar as plataformas, as tecnologias e os demais recursos digitais para o bem comum e não apenas para as questões de interesse privado. Estou falando sobre a possibilidade de se criar uma ecologia de aprendizagem humana inovadora e criativa usando os recursos tecnológicos mais apropriados, no sentido de superar a vertente instrucionista, conteudista, bancária e mercadológica que forma “alunos banco de dados” que acumulam e memorizam informações, mas que não sabem como estabelecer relações entre elas, muito menos em como construir conhecimentos significativos e relevantes.

Certamente, ao pensar nesses novos *ecossistemas digitais de aprendizagem*, não estou propondo digitalizar a velha pedagogia ou a velha didática, muito menos em promover escolas via Zoom ou Meet, digitalizando o antigo e precarizando as relações de trabalho dos professores. Muito pelo contrário! Assim, como Coll e Engel, estou propondo a construção de novos ecossistemas antropológicos e sociais de aprendizagem, o que, sob o meu ponto de vista, requer novos referenciais ontológicos, epistemológicos e metodológicos capazes de configurar a mudança paradigmática pretendida.

Em meu livro – **Paradigma Educacional Ecológico: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana** (Moraes, 2021)³, destaco a importância dessa nova ecologia da aprendizagem a partir da configuração de contextos e tecnologias que tragam consigo novas configurações de espaços, recursos, linguagens, valores consensuados na prática, visando potencializar interações e inter-relações capazes de promoverem determinada ecologia cognitiva e emocional para o desenvolvimento da aprendizagem humana. Todos esses elementos interagem e geram novos cenários educativos, novas circunstâncias facilitadoras de dinâmicas cognitivas e emocionais que favorecem o surgimento de determinadas ações, emoções, sensações, pensamentos, reflexões e sentimentos.

Esses espaços ecológicos funcionam como campos operacionais e vibracionais que afetam profundamente a regulação biológica, a fisiologia corporal dos sujeitos aprendentes, influenciando o que acontece no cérebro humano, nos pensamentos e ações desenvolvidas. Dependendo do que acontece nos níveis biofísico, mental, emocional e espiritual, o indivíduo está sujeito, ou não, a desenvolver este ou aquele comportamento, esta ou aquela habilidade ou competência.

3 MORAES, M. C. (2021). *Paradigma Educacional Emergente: por uma nova ecologia da aprendizagem humana*. Editora WAK.

Parto também do entendimento de que, para a construção desses novos ecossistemas sociais de aprendizagem, ou novos cenários educativos, é preciso, inicialmente, trabalhar com outros referenciais ontológicos, epistemológicos e metodológicos. No caso, priorizo a **complexidade** e a **transdisciplinaridade**, como teorias de suporte que colaboram para a configuração da mudança paradigmática pretendida. A complexidade, com seus operadores cognitivos para um pensar complexo, enfatiza o que é relacional, complexo e articulado, ajudando o sujeito a pensar e a agir complexamente. Relaciona os fatos, os fenômenos, os eventos e os processos, reconhecendo e valorizando as diferentes possibilidades de leituras de distintas realidades, caracterizadoras dos diversos níveis fenomenológicos e existenciais, a partir dos diferentes níveis de percepção da realidade dos sujeitos aprendentes. Ela nos informa que a realidade é multidimensional, pois comporta a existência simultânea de diferentes níveis de materialidade, o que é fundamental nos processos de construção do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem.

A transdisciplinaridade, como metodologia de produção do conhecimento, requer que o aluno vá além das disciplinas, que ultrapasse as barreiras disciplinares e interaja com outras visões de mundo, com outros modos de observar a realidade e de construir conhecimento. Para tanto, a abordagem transdisciplinar, além de propugnar as interações disciplinares, reintroduz e reafirma uma epistemologia do sujeito, destacando o papel da subjetividade humana que abre o campo do conhecimento também aos saberes não acadêmicos, valorizando o autoconhecimento, o conhecimento do outro, a importância das histórias de vida, ao trabalhar as interações intrassubjetivas e intersubjetivas com o objeto transdisciplinar. Ela é produto do que acontece, simultaneamente, no interior do sujeito com aquilo que lhe é exterior, fruto dessa interatividade dinâmica de natureza intrassubjetiva e intersubjetiva, em função do acoplamento estrutural energético, material ou informacional com o que acontece ao redor. O conhecimento transdisciplinar decorre dessa dinâmica complexa, não linear do conhecimento, que pressupõe movimento constante e condições de percepção dessa tessitura comum por parte daquele que conhece, ou seja, da capacidade de compreensão de sua dinâmica operacional de natureza complexa.

A complexidade e a transdisciplinaridade são, portanto, os dois pressupostos ontoepistemológicos e metodológicos mais relevantes e que funcionam como dois eixos estruturantes para a construção desses novos cenários ecológicos para o desenvolvimento da aprendizagem humana, capazes de promoverem a reforma do pensamento e a transformação das práticas pedagógicas. A epistemologia da complexidade é nutrida pelos operadores

cognitivos⁴ para um pensar complexo e transdisciplinar. Esses operadores, como instrumentos do pensamento, ajudam a trabalhar as relações do que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os níveis de percepção do sujeito, promovendo, assim, o diálogo entre as diferentes dimensões da vida, entre diferentes saberes e domínios linguísticos. Mas, o aprofundamento teórico sobre esta temática ficará para outra oportunidade.

O que é importante sinalizar neste momento é que essa nova ecologia da aprendizagem humana opera, necessariamente, a partir de uma **Pedagogia Integral Transdisciplinar** ao trabalhar, simultaneamente, a complexidade do **ser** humano em seu **estar** no mundo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e os saberes individuais e coletivos dos sujeitos aprendentes. Reconhece a importância do contexto e concebe o global em diálogo com o local, a unidade dialogando com a diversidade. A partir dessa dinâmica operacional gera um conhecimento integrador, pertinente, contextualizado, significativo e transdisciplinar, pois insere o sujeito no objeto, no contexto, na realidade, a partir de um elo recorrente; concebe e religa as diferentes dimensões humanas; reconhece, valoriza os diferentes tipos de conhecimento e supera as dicotomias e visões estreitas, compreendendo as relações de interdependência, a abertura às incertezas e às emergências ocorrentes. Nesse ambiente ecológico de aprendizagem trabalha-se com uma racionalidade aberta, que abre espaços também para a criatividade, a espiritualidade e a imaginação, reconhecendo aquilo que é subliminar, que habita a região em que nossos sentidos, muitas vezes, não são capazes de alcançar, de analisar, de decodificar em um primeiro momento e que requer outras dimensões humanas, como a intuição, o imaginário e a criatividade, para sua melhor compreensão. A consciência ecológica e relacional emerge a partir da vivência e consciência da inseparabilidade dessas relações.

Assim, coerente com o que pode observar nas pesquisas apresentadas nesta obra, entendo que educar é também acolher sujeitos com suas respectivas histórias de vida; acolher suas experiências, individuais e coletivas e aprender a dialogar com elas, na tentativa de ressignificá-las. Isso porque a postura dialógica potencializa a compreensão das experiências vividas, favorece a criticidade do pensamento, a emergência da criatividade e a evolução da consciência e do espírito humano.

Para concluir, destaco ainda, como categoria epistemológica nutridora dessa nova ecologia da aprendizagem humana, a **esperança**, como perspectiva histórica desses novos ambientes de aprendizagem. Mas, esperança, não como

4 Operadores cognitivos para um pensar complexo são instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a pensar complexamente. Dentre alguns operadores citados por Edgar Morin, temos os princípios dialógico, recursivo, retroativo, hologramático, autoeco-organização, entre outros.

espera e nem mesmo como uma certeza, como diria Edgar Morin, pois ela cresce ao lado da desesperança e dialoga com ela. Mas, uma esperança que leva à abertura de um novo caminho, que é o caminho criativo da esperança!

Neste sentido, convoco a todos os leitores/as desta bela obra para que sonhemos juntos e renovemos nossas esperanças, para que possamos criar esses novos ambientes ecológicos de aprendizagem que promovam a ressurreição do sujeito e resgatem o sonho, a utopia, a fé e a esperança. Esperança no desenvolvimento de uma educação transformadora em que todos se sintam incluídos, respeitados, valorizados e esperançados com a possibilidade de se ter um futuro melhor para todos/as. Um futuro socialmente mais justo, ecologicamente sustentável e emocionalmente saudável e feliz.

Brasília, 20 de agosto de 2023

Maria Cândida Moraes

Doutora em Educação pela PUC/SP

Diretora do Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PARTE 1

EXPERIENCIAS EN ESPAÑA

INTRODUCCIÓN

NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE, SENTIDO DEL APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE PERSONALIZACIÓN

César Coll¹
Anna Engel²

1. La ecología del aprendizaje en la Sociedad de la Información

Existe en la actualidad un consenso amplio sobre el cambio que se ha producido en el transcurso de las dos o tres últimas décadas en el papel del aprendizaje en la vida de las personas y en prácticamente todos los parámetros que inciden en él: dónde aprendemos, cuándo, cómo, con quién y de quien, y por supuesto qué y sobre todo para qué aprendemos. Estos cambios, asociados al nuevo escenario económico, social, y cultural de la Sociedad de la Información que se ha ido perfilando, instalando y generalizando de manera progresiva (Collins & Halverson, 2010; JISC, 2012), han dado lugar a un nuevo modelo de aprendizaje (Redecker et al., 2011), o aún, parafraseando a Barron (2006), a una nueva ecología del aprendizaje.

Cuatro características de esta nueva ecología del aprendizaje nos parecen especialmente relevantes por sus implicaciones para la educación escolar (Coll, 2013). La primera tiene que ver con el hecho de que el aprendizaje se produce, y se producirá cada vez más, no solo “a lo largo de la vida”, sino también “a lo ancho de la vida” (Banks et al., 2007), es decir, en una variedad de contextos de actividad. De la mano sobre todo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, pero no sólo vinculados a estas tecnologías, han aparecido nuevos contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades, recursos y herramientas para aprender. Estos contextos constituyen verdaderos nichos potenciales de aprendizaje y tienen la particularidad, en el caso de los que permiten crear las tecnologías digitales, de poder operar tanto dentro como fuera de las instituciones de educación formal. Nos referimos a contextos de actividad como los que proporcionan, por ejemplo, las redes sociales, los mundos o entornos virtuales, las comunidades virtuales de interés, práctica y aprendizaje o los juegos en línea. Conviene

1 Universitat de Barcelona.

2 Universitat de Barcelona.

señalar, además, que las tecnologías digitales no solamente están en la base de la aparición de nuevos nichos de aprendizaje, sino que tienen igualmente un papel importante en el refuerzo de contextos tradicionales de actividad y de desarrollo – familia, comunidad, instituciones culturales y de ocio o el trabajo etc.– como nichos potenciales de aprendizaje.

La segunda característica, vinculada igualmente a la penetración y la presencia crecientes de las tecnologías digitales en prácticamente todos los contextos de actividad, tiene que ver con la falta de una separación nítida entre los diferentes espacios físicos, temporales e institucionales en los cuales puede tener lugar el aprendizaje; y consecuentemente, con la “porosidad” de las líneas de demarcación entre estos espacios y la posibilidad de transitar fácilmente entre ellos. Aunque la continuidad del aprendizaje como experiencia subjetiva a través de los contextos de actividad en los cuales el aprendizaje tiene lugar no es un fenómeno nuevo ni desconocido, la posibilidad que ofrecen las tecnologías digitales para cambiar de contexto de actividad con rapidez y facilidad, y sobre todo para llevar consigo los recursos e instrumentos de aprendizaje cuando se cambia de contexto, le confieren una nueva dimensión. Las tecnologías digitales móviles y con conexión inalámbrica –portátiles, teléfonos inteligentes, tabletas y otros dispositivos electrónicos– hacen posible que las personas puedan aprender en diferentes momentos y contextos de actividad y que puedan hacerlo cambiando con rapidez y facilidad de un contexto a otro (Looi et al., 2011). También posibilitan la construcción de entornos digitales personales de aprendizaje (Adell & Castañeda, 2010) que incorporan e integran recursos y herramientas de diferente naturaleza y origen ajustados a lo que las personas quieren aprender, es decir, a sus intereses y a sus preferencias sobre cómo hacerlo.

La tercera característica es la puesta en valor de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento en la Sociedad de la Información (Arnseth & Silseth, 2013; Barron, 2010). En la medida en que las oportunidades, recursos e instrumentos para aprender se diversifican, el foco de interés se desplaza desde las experiencias de aprendizaje y los aprendizajes que tienen lugar en el contexto de la educación formal a las experiencias de aprendizaje y los aprendizajes que tienen lugar en los diferentes contextos de actividad por los cuales transitan las personas (Erstad et al., 2016; Ito et al., 2013; 2020). En otras palabras, el foco se desplaza hacia las trayectorias personales de aprendizaje entendidas como el conjunto de contextos de actividad a los cuales las personas tienen acceso y en los cuales participan, y que les ofrecen oportunidades, recursos e instrumentos para aprender. Hay que destacar que estas trayectorias tienen tanto una dimensión sincrónica –los diferentes contextos de actividad en los cuales participamos las personas en un momento dado de nuestra vida– como diacrónica –los contextos de

actividad en los cuales participamos van modificándose en el transcurso de nuestra existencia. Por otro lado, son trayectorias personales, en la medida en que cada persona construye su trayectoria de aprendizaje como resultado no sólo de los contextos de actividad en los cuales participa, sino también y sobre todo como resultado de la naturaleza de las actividades en las cuales participa en estos contextos y de la manera como participa en ellas.

Finalmente, la cuarta y última característica sobre la que queremos llamar la atención tiene que ver con qué y para qué aprender. En un escenario en el que las necesidades básicas de aprendizaje pueden aparecer en cualquier momento de la vida y en múltiples y diversos contextos de actividad, es esencial adquirir las destrezas y competencias requeridas para su satisfacción, por lo que el aprendizaje se orienta, y se orientará cada vez más, a la adquisición y dominio de habilidades y competencias genéricas y transversales que permiten aprender en una amplia gama de situaciones y circunstancias. En el marco de la nueva ecología del aprendizaje lo que ya se sabe –los aprendizajes alcanzados– es importante, pero lo es aún más lo que se puede llegar a saber –los aprendizajes que se es capaz de realizar. Por supuesto, ambos aspectos están, como sabemos, estrechamente relacionados. La novedad reside en que el énfasis se pone en el desarrollo y la adquisición de las competencias necesarias para seguir aprendiendo, más que en la adquisición de saberes o conocimientos específicos.

2. La educación escolar en la nueva ecología del aprendizaje

Estas y otras características plantean serios desafíos a la educación formal y escolar, que responde en general a una visión del aprendizaje muy alejada de la que se refleja en la nueva ecología del aprendizaje. Estos desafíos están en la base de buena parte de los desajustes que se manifiestan en la educación escolar y que se traducen en bajos niveles de rendimiento del alumnado, en tasas relativamente altas de abandono y fracaso escolar y en una cierta insatisfacción y falta de motivación de sectores más o menos amplios del alumnado y del profesorado. Entre todos ellos hay tres que destacan sobre el resto, a nuestro juicio, por el hecho de estar en el origen de algunas transformaciones que la educación formal y escolar ha empezado ya a experimentar, aunque sea aún de forma titubeante, y que seguirá experimentando en el futuro.

El primero es la necesidad de reubicar las instituciones de educación formal en la red de contextos de aprendizaje por los que transitan los alumnos y alumnas y a partir de los cuales construyen, como hemos mencionado, sus trayectorias personales de aprendizaje. Los sistemas educativos actuales están organizados sobre la base del protagonismo prácticamente absoluto de la educación formal y escolar sobre otros tipos de prácticas educativas. En el

transcurso de los dos últimos siglos, y como consecuencia de la implantación progresiva, la generalización y los logros de la educación escolar, se ha ido imponiendo una visión sumamente restringida y limitada de la educación que tiende a identificarla prácticamente con la escolarización (Coll, 2004). La nueva ecología del aprendizaje no es compatible con esta visión restringida de la educación. Es necesario recuperar la visión de la educación en sentido amplio, reconociendo la importancia creciente de otros contextos de actividad y de otros agentes educativos en las trayectorias personales de aprendizaje, y repensar las funciones, los objetivos, y la organización y funcionamiento de las instituciones de educación formal en el escenario que dibuja la nueva ecología del aprendizaje.

No se trata de atribuir a la educación formal una nueva responsabilidad, sino de ubicar su acción en el marco más amplio de las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado. Los aprendizajes y experiencias de aprendizaje que tienen lugar en contextos de actividad no escolares deben ser también objeto de análisis, reflexión y valoración crítica por parte del alumnado y del profesorado en el marco de las instituciones de educación formal. Los centros educativos se perfilan de este modo como un contexto de actividad interconectado con otros que, además de ofrecer oportunidades, recursos e instrumentos para aprender, pueden y deben jugar un papel de primera importancia en el seguimiento, acompañamiento y revisión de las trayectorias de aprendizaje de su alumnado a partir de la toma en consideración de sus aprendizajes y experiencias de aprendizaje con independencia de dónde han tenido lugar.

El segundo desafío es la exigencia de transitar desde unas instituciones educativas orientadas a formar buenos alumnos y buenos estudiantes a otras cuya finalidad principal ha de ser formar aprendices competentes. En un escenario en el que el aprendizaje se extiende a lo largo de la vida y se expande a múltiples contextos de actividad, la adquisición y el desarrollo de las competencias asociadas a la capacidad de aprender devienen cruciales. Los sistemas educativos actuales, sin embargo, no responden a la finalidad de formar aprendices competentes. Su organización y funcionamiento responde más bien, en todos los niveles educativos, a la finalidad de formar buenos estudiantes y buenos alumnos, es decir, a personas que aprendan los contenidos, desarrollen las capacidades y adquieran las competencias que establecen los currículos y planes de estudio. De ahí la tendencia prácticamente universal a valorar la calidad de los sistemas educativos mediante el uso de instrumentos que miden básicamente los niveles de aprendizaje del alumnado.

Un aprendiz competente no se identifica por lo que ya ha aprendido y puede demostrar que sabe en una prueba de rendimiento, sino por lo que todavía no sabe, pero es capaz de aprender. Sin duda, muchos buenos estudiantes, identificados como tales a partir de una valoración de sus resultados de

aprendizaje, son también aprendices competentes. Pero se puede ser un buen estudiante y, en cambio, tener una capacidad limitada para afrontar nuevas situaciones de aprendizaje. Un aprendiz competente es capaz, en primer lugar, de ubicarse ante las nuevas exigencias y situaciones de aprendizaje identificándolas como nuevas; en segundo lugar, de aprovechar sus conocimientos y experiencias previas y sacar provecho del conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades para abordarlas; y, por último, de identificar posibles fuentes de ayuda, recurrir a ellas y aprovecharlas. Sin duda, las habilidades y competencias implicadas en la formación de un aprendiz competente son muchas y diversas, pero en la base de todas ellas está el requisito de que el aprendiz se identifique y se sienta a sí mismo como tal, es decir, como una persona con mayor o menor capacidad y disposición para aprender en diferentes contextos y situaciones. En otras palabras, que tenga una identidad de aprendiz que le habilite para seguir aprendiendo (Coll & Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Engel & Coll, 2021).

Finalmente, el tercer desafío es el imperativo de avanzar hacia la personalización del aprendizaje también en los contextos e instituciones de educación formal y escolar. La personalización del aprendizaje es ya en buena medida una realidad en la nueva ecología del aprendizaje que se manifiesta con especial claridad en las trayectorias personales de aprendizaje. Los contextos de actividad por los que transitamos las personas, las actividades que en ellos desarrollamos y en las que participamos, el uso que hacemos de los recursos y de las oportunidades para aprender que nos ofrecen, las personas con quienes nos relacionamos, interactuamos y con las que aprendemos, los intereses que generamos y los aprendizajes que logramos; todos estos factores hacen que no haya dos trayectorias personales de aprendizaje idénticas. Y lo que es todavía más importante, hacen que resulte problemático plantear y abordar el aprendizaje de las personas en uno de estos contextos –por ejemplo, en los centros educativos– sin tomar en consideración las trayectorias personales de conjunto en las que se insertan.

Quizás se argumentará que esto siempre ha sido así, que las trayectorias personales de aprendizaje siempre han existido. Sin entrar a discutir este argumento, lo que queremos subrayar es que en el marco de la nueva ecología las trayectorias personales de aprendizaje tienen una relevancia especial como resultado de la confluencia de tres factores: el incremento significativo de los contextos de actividad que ofrecen oportunidades, recursos e instrumentos para aprender; la posibilidad de acceder directamente desde prácticamente cualquier contexto de actividad, gracias a las tecnologías digitales y a internet, a contenidos de aprendizaje a los que hasta hace bien poco sólo se podía acceder por el intermediario de las instituciones de educación formal; y la facilidad para crear comunidades presenciales o virtuales de interés, de práctica

y de aprendizaje o para acceder a las ya existentes. En un cierto sentido, las trayectorias personales de aprendizaje han existido siempre, pero nunca se han singularizado, diversificado y personalizado como lo hacen en el marco de la nueva ecología del aprendizaje.

En síntesis, podemos decir que, en el escenario actual de la Sociedad de la Información y de la nueva ecología del aprendizaje asociada a este escenario, la personalización del aprendizaje es ya una realidad que ejerce una fuerte presión sobre los sistemas educativos provocando desajustes en su organización y funcionamiento, pero que en general se detiene a las puertas de las instituciones de la educación formal. La personalización del aprendizaje escolar, entendida como el reconocimiento de la capacidad de decisión del alumnado en y sobre el propio proceso de aprendizaje en función de sus intereses, opciones y necesidades de aprendizaje, tiene un encaje difícil en la ecología del aprendizaje que sustenta el modelo de escolarización universal y que otorga a la educación escolar y formal un protagonismo casi absoluto en la formación de las personas. Para que la personalización del aprendizaje no se quede a las puertas de las instituciones de educación formal, hay que renunciar a esta ecología, que responde a un escenario social, económico y cultural que ya no es el actual, y repensar el sistema educativo a partir de una ecología del aprendizaje propia de la Sociedad de la Información.

3. El sentido del aprendizaje escolar y la personalización del aprendizaje

El desfase creciente entre, por un lado, la visión del aprendizaje que sustenta y justifica la organización y funcionamiento de los sistemas educativos actuales, y por otro, la que emana de la nueva ecología del aprendizaje está en el origen de una serie de desajustes que cuestionan el sentido que han tenido tradicionalmente la educación y el aprendizaje escolar (Coll, 2009). Uno de los puntos en los que se percibe con mayor claridad este desfase es el relativo a la falta de alineamiento que se produce a menudo entre lo que se hace y se aprende en los centros educativos y lo que se hace y se aprende fuera de estas instituciones. Las señales de que este alineamiento es como mínimo deficiente, contribuyendo así a desdibujar el sentido de los aprendizajes para el alumnado, son numerosas y, a la vez, suficientemente generalizadas y persistentes como para pensar que es un fenómeno coyuntural de ámbito local o nacional.

Así lo ponen de manifiesto, para citar sólo dos ejemplos, la carencia de interés de un sector relativamente amplio del alumnado, especialmente de la educación secundaria, por unos contenidos de aprendizaje que perciben a menudo como poco o nada relacionados con su vida cotidiana y a los que tampoco pueden atribuir una funcionalidad en el marco de un proyecto de

vida personal o profesional futuro; o aún la sospecha, manifestada reiteradamente por algunos sectores del profesorado y del alumnado, de que una parte de los contenidos y competencias incluidos en el currículo escolar no preparan para responder a las exigencias del mundo actual y para aprovechar las posibilidades que éste ofrece para el desarrollo personal, mientras que otros que sí presentan estas características no están incluidos o se los otorga menos importancia de la que merecen.

Como hemos mencionado más arriba, un sector importante del alumnado percibe que hay una separación nítida entre el mundo en que viven fuera de los centros educativos, en los que la personalización es un hecho, y los centros en los que están escolarizados, donde no hay mucho espacio para los intereses y las opciones personales. Este sector del alumnado no entiende por qué los intereses que presiden sus actividades en otros contextos no tienen cabida en los centros educativos. La escasa personalización del aprendizaje en los centros educativos aparece así como uno de los factores que contribuyen al desvanecimiento progresivo del sentido de la educación y del aprendizaje escolar, a la vez que los esfuerzos dirigidos a personalizar el aprendizaje *también* en los contextos de educación escolar se convierte en un elemento clave para atender a las características y exigencias de la nueva ecología del aprendizaje.

Hay pocas dudas actualmente de que la dificultad para atribuir sentido a los aprendizajes escolares que experimenta un sector importante del alumnado, sobre todo de educación secundaria, tiene que ver con la escasa o nula personalización de estos aprendizajes. Conviene sin embargo recordar, a este respecto, que la personalización del aprendizaje escolar no es un fin, sino un medio (Coll, 2018a). El fin es promover y facilitar la realización de aprendizajes que tengan sentido y valor personal para el alumnado en los centros educativos. Un aprendizaje con sentido y valor personal es aquel que ayuda al aprendiz a conocerse y entenderse mejor, iluminando momentos y aspectos más o menos amplios de su experiencia pasada y de su historia personal; a conocer y entender mejor la realidad en la que está inmerso y a ampliar su capacidad y sus posibilidades de actuar en y sobre ella; o aún, a proyectarse hacia el futuro, contribuyendo a generar expectativas y planes de acción que le implican personalmente. Podríamos decir, por tanto, que el mayor o menor sentido que el alumnado atribuye a los aprendizajes escolares está estrechamente relacionado con la posibilidad de vincular sus experiencias de aprendizaje en la escuela con las experiencias de aprendizaje que han tenido en el pasado, que tienen en el presente o que esperan tener en el futuro.

Desde esta perspectiva, la personalización del aprendizaje escolar es un reto que los sistemas educativos se ven obligados a afrontar para poder seguir cumpliendo la función que justifica su existencia en el marco de la nueva ecología del aprendizaje: promover los procesos de desarrollo personal y de

socialización de todo el alumnado. Y también porque, como han puesto de manifiesto los resultados de la investigación educativa y psicoeducativa, la personalización del aprendizaje, entendida como un conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a promover y reforzar el sentido de los aprendizajes escolares, es una vía adecuada para hacer frente al preocupante y creciente fenómeno del desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar que afecta en mayor o menor medida a todos los sistemas educativos (ver, por ejemplo, Gallup, 2016; Kumpulainen, 2014).

4. Las estrategias de personalización

Los avances realizados por las ciencias del aprendizaje en el transcurso de las últimas décadas proporcionan en la actualidad información contrastada y precisa sobre algunas características de los procesos de aprendizaje que favorecen la realización de aprendizajes con un elevado sentido y valor personal para los alumnos (ver, por ejemplo, Darling-Hammond et al., 2021; Dumont et al., 2016; OECD, 2017). De acuerdo, pues, con el conocimiento que tenemos en la actualidad de los procesos de aprendizaje, podemos afirmar que su eficacia para promover la realización de aprendizajes con sentido y valor personal para los aprendices se ve incrementada cuando presentan alguna o algunas de las características siguientes (Coll, 2018b, p. 16):

- Tener una base experiencial, es decir, estar basados en el actuar, el hacer y el experimentar. Conviene subrayar las dos vertientes de esta característica: por una parte, la importancia de la acción, tanto física y manipulativa como mental, y por otra, el hecho de que la acción esté orientada a la elaboración de un producto o a la obtención de un resultado.
- Tener un fuerte componente vivencial, de manera que los aspectos cognitivos y emocionales se entrelazan fundiéndose en un todo indisoluble. Los procesos de aprendizaje que presentan esta característica se distinguen por enfatizar las emociones positivas asociadas a la actividad de aprender.
- Conectar experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en diferentes momentos y contextos de actividad poniendo el acento en el aprendiz como nexo de unión entre ellas.
- Responder a intereses y objetivos del aprendiz, es decir, estar presididos y orientados por un propósito o motivo personal.
- Reconocer y respetar la capacidad de decisión y control del aprendiz sobre su proceso de aprendizaje.

- Ser culturalmente sensibles y estar vinculados o relacionados con actividades que realiza o en las que participa el aprendiz en los contextos en los que se desenvuelve habitualmente.
- Favorecer la reflexión del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre las dificultades encontradas, los materiales y ayudas que le han permitido superarlas, los avances conseguidos y los logros por conseguir.
- Permitir al aprendiz aprender algo sobre sí mismo como aprendiz, sobre su manera de situarse ante las situaciones y actividades de aprendizaje, las circunstancias y condiciones que le resultan más y menos propicias para aprender, su capacidad para crear las más propicias y afrontar las menos propicias, así como para solicitar ayudas y aprovecharlas.

Estas características encuentran un claro reflejo en estrategias de personalización que, si bien están aún lejos de haberse generalizado, se están ya presentes en muchas aulas y centros educativos. Entre estas estrategias cabe mencionar, por su relevancia y capacidad para reforzar y promover el sentido de los aprendizajes escolares, las siguientes (Coll, 2018b, pp. 16-17):

- Tomar en consideración los intereses, objetivos y opciones del alumnado en el diseño, la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Reconocer, aceptar y promover la capacidad de decisión del alumnado sobre algunos o todos los componentes de las actividades de enseñanza y aprendizaje (objetivos, contenidos, materiales, apoyos, tareas, secuencia, evaluación etc.).
- Identificar experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado que tienen su origen fuera de la escuela y conectarlas con las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.
- Incorporar tiempos y espacios específicos para la revisión, reflexión y valoración, tanto a nivel individual como colectivo, de experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado con independencia del contexto de actividad, escolar o no escolar, en que hayan tenido lugar.
- Incorporar tiempos y espacios específicos para que los alumnos reflexionen sobre su manera de abordar las actividades y tareas de aprendizaje, escolares y no escolares, y sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices.
- Poner el énfasis en contenidos de aprendizaje social y culturalmente relevantes mediante la participación en actividades e iniciativas comunitarias.

- Incorporar y aprovechar los recursos y oportunidades para aprender disponibles en el entorno comunitario y en los diferentes contextos de actividad a los que el alumnado puede acceder.
- Incorporar y aprovechar los recursos y oportunidades de aprendizaje disponibles y accesibles en la red.
- Utilizar metodologías de indagación (aprendizaje basado en proyectos, casos y problemas).
- Organizar el currículo y las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno a la adquisición y desarrollo de competencias transversales y específicas.
- Utilizar las tecnologías digitales y los dispositivos móviles para conectar experiencias de aprendizaje surgidas en diferentes contextos de actividad.
- Organizar la acción educativa a partir del establecimiento de planes personales de aprendizaje.
- Promover la construcción de entornos personales de aprendizaje mediante la integración de contextos de actividad presenciales y digitales que ofrecen al alumnado recursos y oportunidades para aprender.

Ninguna de estas estrategias es capaz por sí sola de asegurar que el alumnado atribuya un elevado sentido y valor personal a los aprendizajes escolares. La confluencia de varias de ellas, sin embargo, incrementa significativamente la probabilidad de que ello suceda. En realidad, como puede comprobarse en los trabajos presentados en los diferentes capítulos de este libro, es habitual utilizar varias de estas estrategias simultáneamente. Por lo demás, ninguna de ellas es en sí misma mejor o más eficaz que las otras en términos absolutos.

Un último comentario antes de proceder a una breve presentación de los capítulos que conforman este libro. Buena parte de las estrategias de personalización mencionadas implican la toma en consideración de las experiencias de aprendizaje del alumnado en contextos no escolares, o aprovechan recursos y oportunidades para aprender disponibles en contextos de actividad, físicos o en línea, externos a los centros educativos. Vincular y conectar las experiencias de aprendizaje del alumnado independientemente de los contextos de actividad, escolares o no escolares, en los que surgen no es algo, sin embargo, que pueda hacerse únicamente desde las escuelas y los institutos. A menudo se necesita también la implicación, la colaboración y *la corresponsabilización de otros agentes sociales y comunitarios* en la educación y formación del alumnado. Urge, en consecuencia, poner en marcha actuaciones orientadas a que la sociedad en general, y los principales actores sociales y comunitarios en particular, tomen conciencia de esta necesidad.

5. Presentación de los capítulos

A continuación, presentamos brevemente los capítulos que conforman esta primera parte del libro. Todas las propuestas y experiencias pedagógicas que se relatan forman parte de diversos proyectos de investigación en el marco de los cuales los equipos docentes de centros de educación primaria y secundaria y otros agentes educativos han colaborado con los autores y las autoras de los capítulos.

- *Aprender con sentido. Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar* (ref. FBiG 308977) Financiado por el Instituto de Tecnologías, Educación y Aprendizaje (INTEA), Fundación Santa María.
- *Community Funds of Knowledge and Identity. Articulating Education and Social Agents across Settings and Time*, Comm4learning (ref. PID2021-127143nB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, Una manera de hacer Europa.
- *El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos, PERSONAE*, (ref. EDU2017-82321-R), financiado Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- *Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats* a través del proyecto ICREA-Academia 2021 (Moisés Esteban-Guitart).

El primer capítulo, **Una guía para el diseño y análisis de prácticas educativas centradas en los intereses de aprendizaje del alumnado**, ofrece, desde una aproximación eminentemente práctica, una guía para el diseño o análisis de prácticas de educación primaria o secundaria que trabajan con y a partir de los intereses del alumnado. La guía permite identificar la mayor o menor potencialidad que tiene una determinada práctica educativa para reforzar y promover el sentido y valor personal que el alumnado atribuye a sus aprendizajes. Este instrumento está organizado en torno a tres perspectivas complementarias sobre la práctica educativa objeto de diseño o análisis: i) la presencia de estrategias de personalización al servicio del trabajo con los intereses de aprendizaje; ii) las concepciones sobre los intereses que subyacen al diseño o implementación de las prácticas educativas, y iii) las características instruccionales del diseño o desarrollo de la práctica educativa.

El segundo capítulo, **Conectar experiencias de dentro y fuera de la escuela para promover el aprendizaje personalizado**, presenta dos prácticas educativas que ponen las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado

en el centro de su acción educativa. Más concretamente, estas propuestas diseñan actividades que tienen como finalidad conectar las experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado en los múltiples contextos en los que participa, dentro y fuera de los centros de educación secundaria, y apoyarle en la búsqueda y aprovechamiento de nuevas experiencias más allá del contexto escolar. Se trata de poner en marcha estrategias orientadas a conectar actividades, recursos o agentes de dos o más contextos socio-institucionales diferentes, a través de proyectos interdisciplinares con contenidos de aprendizaje social y culturalmente relevantes del entorno del alumnado. Además, son estrategias que pretenden ayudar al alumnado a reflexionar sobre sus trayectorias personales de aprendizaje a través de portafolios o diarios de aprendizaje.

El tercer capítulo, **Reflexionar sobre el aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz como foco de la acción educativa**, argumenta que devenir un aprendiz competente no es un proceso que se desarrolle por la simple participación de los aprendices en situaciones educativas diversas; por el contrario, es un proceso que requiere una enseñanza explícita de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz. Para ilustrar como promover la reflexión del alumnado de educación secundaria se describen y comparan dos instrumentos. Ambos instrumentos toman la forma de diario personal y se diferencian principalmente por el grado de estructuración con que orientan el proceso de reflexión. Como componentes de esta práctica, se destaca el diseño de espacios y tiempos para favorecer la reflexión, la promoción de conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela, y el diseño de instrumentos de evaluación sobre las reflexiones realizadas.

El cuarto capítulo, **Reconocerse como aprendiz en el aula: la implementación de diarios de aprendizaje para formar aprendices competentes**, se centra en el constructo de *identidad de aprendiz* como una herramienta de intervención educativa especialmente relevante para ayudar al alumnado a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes escolares y desarrollar la competencia de aprender a aprender, favoreciendo su autonomía y agencia en las diversas situaciones y contextos en los que participa. Las autoras presentan dos instrumentos que ilustran cómo se pueden implementar actividades de aprendizaje con alumnado de educación primaria para promover la reflexión sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sobre sus características como aprendices. También destacan que la formación de aprendices competentes no solo requiere definir y establecer momentos, propósitos, tiempos y contenidos concretos orientados a la reflexión, sino también enriquecer los recursos discursivos de los que dispone el alumnado para expresar sus reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje y la visión que tienen de sí mismos como aprendices.

El quinto capítulo, **Los planes personales de aprendizaje como instrumentos al servicio de la personalización del aprendizaje**, presenta estas

herramientas pedagógicas que se fundamentan en la premisa de que el alumnado estará más implicado en las actividades y atribuirá mayor sentido a los aprendizajes escolares si se le da la oportunidad de definir sus objetivos personales de aprendizaje y de decidir qué quiere aprender, cómo va a aprenderlo y por qué necesita aprenderlo para alcanzarlos. En detalle, el capítulo presenta dos formas distintas de elaborar planes personales de aprendizaje, el contrato didáctico y el plan de trabajo, y explora sus similitudes y diferencias a partir de seis dimensiones de análisis: i) su propósito, ii) el tipo de contenidos, iii) las características de las actividades; iv) las características de los productos o evidencias de proceso; v) el tipo de seguimiento por parte del profesorado; y vi) la periodicidad de su uso.

El sexto capítulo, **El seguimiento del alumnado en propuestas de personalización del aprendizaje escolar**, pone el énfasis en la necesidad de destinar más tiempo y recursos dirigidos a realizar un seguimiento y tutorización sistemáticos del alumnado cuanto más se diversifican los espacios de aprendizaje y cuanto mayores son las oportunidades que se dan a los alumnos y las alumnas para elegir en qué espacios participar. Este seguimiento sistemático exige que los equipos docentes compartan información sobre el alumnado, sobre su desempeño y sobre las ayudas que necesitan para progresar en sus aprendizajes. En este capítulo se describe un procedimiento que permite reforzar la coordinación docente de un centro educativo para el seguimiento, acompañamiento y soporte al alumnado, mediante la creación de un registro compartido por todo el equipo docente del tránsito del alumnado por los diferentes espacios y actividades del centro y de los aprendizajes alcanzados en ellos. El capítulo se cierra revisando algunas propuestas de uso de las tecnologías digitales para apoyar la coordinación del profesorado en la tutorización y atención personalizada del alumnado.

El séptimo y último capítulo de esta segunda parte de la obra, **La creación de ecosistemas socioeducativos locales desde la mirada de educación 360. El proyecto Gebut como ejemplo ilustrativo**, describe la fundamentación teórica, origen y desarrollo de la mirada “Educació 360”, inspirada en las propuestas de educación a tiempo completo. La Alianza E360 persigue impulsar medidas y políticas educativas para promocionar la conexión de los tiempos, espacios y agentes educativos de un territorio en particular. Esta perspectiva se fundamenta en el reconocimiento de las oportunidades de aprendizaje y socialización, más allá de la familia y la escuela, vinculadas a otros agentes educativos del ámbito tradicionalmente considerado no formal. Para ilustrar su concreción se presenta el proyecto “Fem escola. Descobrim Gebut”, liderado por la escuela Jaume Miret conjuntamente con distintos agentes y entidades del territorio, una propuesta pedagógica alrededor de un patrimonio arqueológico localizado fortuitamente a escasos kilómetros de su centro.

REFERENCIAS

Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. Roig, & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas*. Marfil.

Arnseth, H. Ch., & Silseth, K. (2013). Tracing learning and Identity across Sites: Tensions, Connections and Transformations in and Between Everyday and Institutional Practices. In O. Erstad & J. Seftin-Green (Eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 23-38). Cambridge University Press.

Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutiérrez, K., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J. Nasir, N. S., Valdés, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: life-long, life-wide, life-deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center, University of Washington, Stanford University, and SRI International. <http://education.washington.edu/cme/cenpub.htm>

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113-127.

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. In Comie (Ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 15-56). Comité Mexicano de Investigación Educativa. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_COMIE_04.pdf

Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. In A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp. 101-112). OEI, Fundación Santillana. http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/CC_EnsenarAprenderSigloXXI.pdf

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. R. Illera (Comp.), *Aprendizaje*

y *Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060

Coll, C. (2018a). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. In C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje. Dossier Graó 3* (pp. 5-11). Graó. <https://www.grao.com/es/producto/la-personalizacion-del-aprendizaje-doe03>

Coll, C. (2018b). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. In C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 14-18). Graó. <https://www.grao.com/es/producto/la-personalizacion-del-aprendizaje-doe03>

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re353/re353-08.html>

Collins, A., & Halverson, R. (2010). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, Ch., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140, DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791

Dumont, H. D., Instance, D. & Benavide, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. OECD Publishing.

Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/ptcedh/admin/publicacions/Engel-Coll2021_PTCEDH.pdf

Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, Å., Schröder, K. C., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (Eds.) (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. SensePublishers.

Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf

Gallup (2016). *2016 Gallup Student Poll: a snapshot of results and findings*. [Survey Report]. <https://www.sac.edu/research/Pages/Research-Studies-2.aspx>

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S. C. (2013). *Connected learning. An agenda for research and design. A research synthesis report of the Connected Learning Research Network*. <https://clalliance.org/publications/connected-learning-an-agenda-for-research-and-design/>

Ito, M., Arum, R., Conely, D., Gutiérrez, K., Kirschner, B., Livingstone, S., Michalchik, V., Penuel, W., Peppler, K., Pinkard, N., Rhodes, J., Tekinbaş, K. S., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, C. S. (2020). *The connected learning research network: reflections on a decade of engaged scholarship*. <https://clalliance.org/publications/the-connected-learning-research-network-reflections-on-a-decade-of-engaged-scholarship/>

Joint Information Systems Committee (2012). *Learning in a digital age*. JISC. <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/digilifelong.aspx>

Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. In D. Hung, K. Y. T. Lim & Sh-Sh. Lee (Eds.), *Adaptivity as a transformative disposition for learning in the 21st century* (pp. 31-41). Springer.

Looi, Ch-K., Seow, P., Zhang, B., So, H-J., Chen, W., & Wong, L-H. (2010). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 154-169.

OECD (2017). *OECD handbook for innovative learning environments*. <http://dx.doi.org/9789264277274-en>

Redecker, Ch., Leis, M., Leenderse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The future of Learning: preparing for change*. JRC-Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies, European Comission. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC66836>

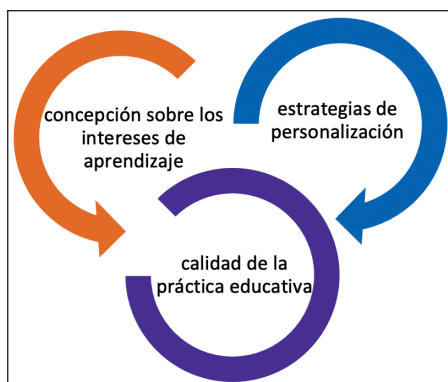
CAPÍTULO 1

UNA GUÍA PARA EL DISEÑO Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS EN LOS INTERESES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

Anna Engel¹
María Isabel Vizquerra²
Mariana Solari³

Los intereses son un elemento clave para que los alumnos y alumnas puedan dar sentido a los aprendizajes, es decir, para que puedan vincular los aprendizajes escolares con su vida cotidiana, sus experiencias actuales y sus expectativas sobre su futuro proyecto de vida personal y profesional. Cuando el alumnado da sentido y valor personal a lo que aprende se implica y compromete más a fondo en las actividades, aprende más y los aprendizajes que logra son más significativos. El trabajo con y a partir de los intereses de aprendizaje de los alumnos y las alumnas es una estrategia de personalización esencial para ayudarles a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes y actividades que realizan en la escuela.

Figura 1 – Las tres perspectivas complementarias que subyacen a la guía



Fuente: elaboración propia.

1 Universitat de Barcelona.
 2 Universitat de Barcelona.
 3 Universidad de Extremadura.

El presente capítulo pretende ofrecer, desde una aproximación eminentemente práctica, una guía para el diseño y/o análisis de prácticas de educación primaria o secundaria, que trabajan con y a partir de los intereses del alumnado. La guía permite identificar la mayor o menor potencialidad que tiene una determinada práctica educativa para reforzar y promover el sentido y valor personal que el alumnado atribuye a sus aprendizajes. Este instrumento está organizado en torno a tres grandes bloques que permiten adoptar tres perspectivas complementarias sobre la práctica educativa objeto de diseño o análisis.

El primer bloque se focaliza en la presencia de estrategias de personalización puestas al servicio del desarrollo de los intereses de aprendizaje del alumnado. En concreto, se identifican estrategias como promover la reflexión del alumnado sobre sus intereses, la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje a partir de sus intereses o la conexión entre experiencias de aprendizaje logradas en distintos contextos (escolares o no escolares), entre otras. El segundo bloque explora la concepción sobre los intereses de aprendizaje que subyace a la práctica educativa, analizando el modo en que la práctica pone de manifiesto un cierto modo de entender los intereses como individuales o sociales, estables o dinámicos etc. El tercer bloque se centra en las características del diseño y desarrollo de la práctica educativa que contribuyen a su calidad pedagógica, y que se derivan de los enfoques socioconstructivistas, en los que se enmarcan las prácticas educativas que personalizan el aprendizaje.

Antes de presentar la guía propiamente dicha vamos a revisar brevemente, en los siguientes tres apartados, estas tres perspectivas y las ideas fundamentales que están en el origen de las dimensiones y subdimensiones utilizadas para la confección de la guía.

1. La presencia de estrategias de personalización puestas al servicio del desarrollo de los intereses de aprendizaje del alumnado

La preocupación por explorar la relación que existe entre los intereses y los procesos de aprendizaje ha aumentado considerablemente como resultado de la creciente importancia que teóricos, investigadores y docentes otorgan, en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, a dar al alumnado el protagonismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual es necesario que alumnos y alumnas se impliquen y participen activamente en su propio aprendizaje y en las actividades escolares (Barron, 2006; Coll, 2016, 2018). Tomar en consideración los intereses y objetivos personales del alumnado en el diseño y el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje aparece como una estrategia de personalización del aprendizaje que permite promover y reforzar la realización de aprendizajes escolares con sentido y,

con ello, la disposición del alumnado a implicarse y comprometerse con las actividades y aprendizajes escolares.

Figura 2 – Estrategias de personalización al servicio del trabajo con y a partir de los intereses



Fuente: elaboración propia.

Como se señala en la introducción de esta segunda parte del libro, los avances realizados en los centros de educación infantil, primaria y secundaria a lo largo de los últimos años hacia una mayor personalización de los aprendizajes escolares ha permitido identificar una serie de estrategias metodológicas, curriculares y organizativas y actuaciones docentes particularmente potentes para promover procesos de aprendizaje con sentido y valor personal. Además, estos avances han permitido destacar que la potencialidad de una determinada estrategia de personalización de aprendizaje está condicionada por su confluencia con otras estrategias de personalización.

Así, la estrategia de personalización que remite a tomar en consideración los intereses y objetivos personales del alumnado ve incrementada su efectividad cuando aparece articulada en la misma práctica educativa o espacio de aprendizaje con otras estrategias de personalización. En esta línea, las prácticas educativas con mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido son aquellas que combinan actividades dirigidas a promover la reflexión del alumnado como medio para la (re)(co)construcción de sus intereses; que permiten que el alumnado tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje, a partir de sus intereses; favorecen la conexión entre distintas experiencias de aprendizaje (escolares y no escolares) relacionadas con sus intereses; y tienen como finalidad valorar intereses y/o generar nuevos intereses incorporando contenidos social y culturalmente relevantes o incorporando

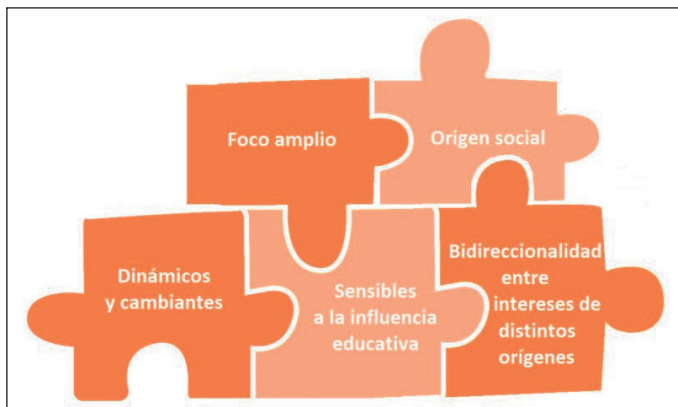
recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario o accesibles a través de Internet.

2. La concepción sobre los intereses de aprendizaje que subyace a las prácticas educativas

La revisión de la literatura que tiene como foco los intereses de los aprendices, tanto desde un punto de vista teórico como empírico, muestra algunos supuestos compartidos que subyacen a los diversos modos en que los autores definen los intereses: 1) asumen que los intereses implican un determinado tipo de relación entre una persona y un objeto de interés, 2) aluden a aspectos conductuales, cognitivos, actitudinales y/o emocionales experimentados por la persona, y 3) destacan el compromiso o *engagement* que supone el hecho de estar interesado por un determinado objeto (Akkerman & Bakker, 2019; Azevedo, 2011, 2017; Barron, 2006; DiGiacomo et al., 2018; Hidi & Renninger, 2006; Slot et al., 2020; Renninger, 2009; Renninger & Hidi, 2016). Sin embargo, al mismo tiempo, estas definiciones muestran notables diferencias en cuanto a otros supuestos, principalmente en torno a: 1) el foco del objeto de interés, 2) la naturaleza del interés, 3) la consistencia del interés, 4) la capacidad de influencia educativa sobre los intereses y 5) la relación existente entre intereses cuyos orígenes están en distintos contextos.

A continuación, vamos a revisar brevemente los cinco supuestos en que difieren las distintas definiciones de los intereses, que nos permiten ilustrar cómo se puede ayudar al alumnado para que identifique, valore y desarrolle sus intereses (Coll, 2018), y, al tiempo, establecer relaciones entre éstos y los objetivos competenciales de cada etapa educativa (Silseth & Erstad, 2018).

Figura 3 – Concepción sobre los intereses de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

2.1 Foco del objeto de interés

Como señalábamos anteriormente, las distintas definiciones comparten que los intereses se refieren a un compromiso preferente de una persona con un objeto específico, si bien la naturaleza y amplitud de este objeto de interés varían en gran medida. Algunos autores sostienen que el foco de los intereses puede ser muy restringido (una persona puede estar interesada por temas específicos como los animales) o muy amplio (por dominios generales como la ciencia). Otros autores postulan la necesidad de quitar el foco del contenido específico de los intereses y ponerlo en las prácticas sociales en las que las personas participan de manera persistente y tienen experiencias y, por tanto, en las cuales emergen los intereses (Azevedo, 2011, 2017).

2.2 Naturaleza de los intereses

El segundo supuesto en el que difieren las distintas definiciones es la naturaleza, más individual o social, que atribuyen a los intereses. Algunos autores conceptualizan los intereses como rasgos personales o predisposiciones del individuo, por el contrario, otros autores asumen que los intereses son el producto de las interacciones entre las características personales y el ambiente social (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2016) y ponen el énfasis en cómo la voluntad deliberada de los aprendices y las actividades y prácticas socio-culturales en las que participan en el seno de sus familias y comunidades de pertenencia desempeñan un papel fundamental en la aparición y el mantenimiento de los intereses (Azevedo, 2011; Slot et al., 2020). Incluso algunos autores destacan la importancia que tienen también aspectos más macro, es decir, las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de los contextos en los que participan las personas y que dan forma a sus intereses (DiGiacomo et al., 2018).

2.3 Consistencia de los intereses

Estrechamente relacionado con el anterior, otro de los supuestos es el relativa a la consistencia de los intereses a lo largo del tiempo. La mayor parte de las definiciones revisadas asumen la naturaleza potencialmente dinámica y cambiante de los intereses, en la medida en que su generación y mantenimiento dependen de las oportunidades presentes en los contextos en los que participan los aprendices. Al tiempo, buena parte de las definiciones asumen también que los intereses pueden tener distintos niveles de estabilidad y mantenimiento a lo largo de la vida de una persona. Esta idea es recogida, por

ejemplo, en el modelo de cuatro fases del desarrollo de intereses de Hidi y Renninger (2006) definidas como 1) el interés situacional emergente, 2) el interés situacional consolidado, 3) el interés personal emergente y 4) el interés personal consolidado.

2.4 Influencia educativa sobre los intereses

Desde algunas perspectivas se asume que lo único que puede hacer el profesorado es identificar los intereses que el alumnado ya tiene, otras, por el contrario, defienden que estos intereses pueden ser co-construidos y trabajados en la escuela. En esta última línea, se han realizado varias investigaciones con el objetivo de identificar las estrategias que los docentes, las familias y los pares pueden poner en marcha para posibilitar la aparición y/o el desarrollo de los intereses en los aprendices, tales como conversar con ellos acerca de sus preferencias, destacar su utilidad, valor y relevancia, seleccionar contenidos escolares atractivos, conectar lo que aprenden en la escuela con sus realidades más próximas o andamiar sus intereses, entre otras (Barron, 2006; Renninger & Hidi, 2016).

2.5 Relación entre intereses originados en distintos contextos

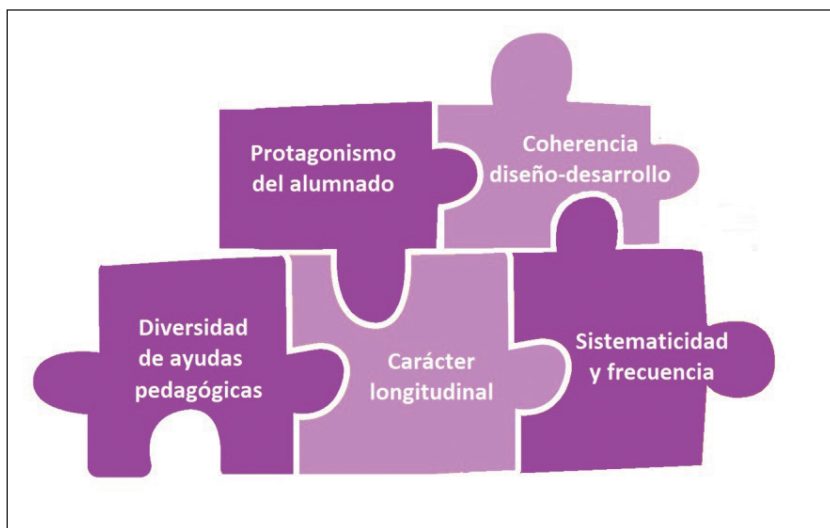
El último de los supuestos en el que encontramos diferencias entre los autores es el relativo a la relación que se presupone que existe entre los intereses de los aprendices cuyo origen está en distintos contextos escolares y no escolares. Algunas propuestas se centran en aprovechar los intereses del alumnado que han surgido fuera de la escuela y vincularlos a los aprendizajes académicos (Renninger, 2009), otras, en cambio, destacan la bidireccionalidad que existe entre los intereses originados en distintos contextos. Así, Barron (2006) sostiene que cuando una persona está interesada por un determinado objeto no solo es capaz de aprovechar las oportunidades que los contextos le ofrecen para aprender, sino que además puede buscar o construir nuevas oportunidades de aprendizaje en diferentes contextos.

3. La calidad de la práctica educativa que personaliza el aprendizaje

Las prácticas educativas que personalizan el aprendizaje, al igual que otras que se enmarcan en enfoques socioconstructivistas, sitúan al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y la influencia educativa se entiende como una ayuda ajustada a las características y necesidades del alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la

personalización del aprendizaje supone, además, que las necesidades no solo son detectadas desde el exterior, sino que el aprendiz contribuye a identificarlas y a definir cómo satisfacerlas en función de sus intereses y opciones personales (Coll, 2018).

Figura 4 – Calidad de la práctica educativa



Fuente: elaboración propia.

En conjunto, estas aproximaciones requieren que su diseño y desarrollo reúnan ciertas características que contribuyen a su calidad pedagógica (por ejemplo, Jonassen, 1999; Reigeluth, 2013). Entre estas características, y remitiéndonos a las prácticas educativas centradas en el trabajo con y a partir de los intereses del alumnado, cabe destacar, en primer lugar, la existencia de un diseño detallado de la organización global de la situación de aprendizaje (selección y organización de los contenidos, definición de las actividades que se van a llevar a cabo y la organización social de las mismas, tipos de material de apoyo, recursos adicionales...) y formas de asegurar la coherencia entre el diseño realizado y su posterior implementación. Al tiempo, es necesario prever distintos tipos y grados de apoyos, soportes e instrumentos de ayuda orientados a la construcción y (re)construcción de los intereses del alumnado a lo largo del desarrollo de la práctica, así como prever retirar estas ayudas progresivamente para promover que el alumnado sea cada vez más capaz de identificar y valorar sus intereses, perseguirlos y reflexionar sobre ellos. En segundo lugar, las posibilidades de promover aprendizajes con sentido serán mayores cuando las prácticas centradas en el trabajo con y a partir de los intereses del alumnado tengan un carácter longitudinal a lo largo del curso o,

mejor, a lo largo de la etapa, y sistemático, de modo que los intereses ocupen un papel central en la implementación de la práctica. Finalmente, también incrementarán su potencialidad aquellas prácticas que estén integradas en el conjunto de asignaturas o espacios de enseñanza y aprendizaje del centro frente a aquellas prácticas “burbuja” que se implementan ocasionalmente en algunas asignaturas o espacios de enseñanza y aprendizaje del centro.

4. Guía para la valoración de prácticas educativas centradas en los intereses del alumnado

4.1 Estructura y organización de la guía

En este último apartado presentamos la guía para el diseño y/o el análisis de prácticas de educación primaria o secundaria, que trabajan con y a partir de los intereses del alumnado. Esta guía pretende ser un instrumento que permita identificar la mayor o menor potencialidad que tiene una determinada práctica educativa para reforzar y promover el sentido y valor personal que el alumnado atribuye a sus aprendizajes.

Para cada uno de los tres bloques en que se articula la guía, y que acabamos de revisar, se definen cuatro niveles de concreción: i) las dimensiones de análisis del bloque, ii) las subdimensiones que caracterizan en detalle cada dimensión, iii) las preguntas que orientan el análisis hacia indicadores concretos, y iv) los niveles que permiten situar la práctica objeto de análisis en función de su potencialidad para contribuir a la realización de aprendizajes con sentido. En lo que sigue describimos brevemente cada uno de estos niveles:

- I. **Dimensiones.** Cada uno de los tres bloques está compuesto por varias dimensiones de análisis. Las dimensiones no se definen en términos dicotómicos, sino como un continuo a lo largo del cual se pueden caracterizar las prácticas, en función de su mayor o menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido.
- II. **Subdimensiones.** Cada dimensión incluye subdimensiones que, en su conjunto, permiten caracterizar la práctica en esa dimensión de análisis. Algunas subdimensiones están presentes en varias dimensiones (por ejemplo, “planificación”, “frecuencia” o “utilización de recursos”), y otras son específicas de ciertas dimensiones (“agente que toma las decisiones”).
- III. **Preguntas.** Para cada subdimensión se incluye una pregunta que pretende facilitar la identificación de evidencias en el análisis de la práctica. Esta formulación resulta especialmente útil desde la perspectiva del diseño y evaluación de prácticas por parte de equipos

docentes, ya que las preguntas suponen una guía que puede facilitar la reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas.

- IV. **Niveles.** Para cada pregunta se proponen cuatro niveles en los que se puede situar la práctica objeto de análisis. Estos niveles representan grados intermedios de un continuo que va desde la menor (1) hasta la mayor (4) potencialidad de la práctica para contribuir a la realización de aprendizajes con sentido. Asimismo, estos niveles permiten operacionalizar cada una de las subdimensiones de análisis.

4.2 Guía para el diseño y el análisis de prácticas educativas centradas en los intereses del alumnado

Bloque 1 – Articulación de estrategias de personalización

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
1.1.	Ausencia de actividades de enseñanza y aprendizaje y/o actuaciones del profesorado dirigidas a promover la reflexión del alumnado sobre sus intereses	Presencia de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje y/o actuaciones del profesorado dirigidas a promover la reflexión del alumnado como medio para la (re)construcción de sus intereses



Nivel de planificación. ¿Se planifican actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo la reflexión del alumnado sobre sus intereses de aprendizaje?

- 1. No se planifica ni se realiza ninguna actividad de este tipo. ☐
- 2. Estas actividades no están planificadas previamente, sino que surgen de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐
- 3. Estas actividades se planifican previamente y se reservan intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo. ☐
- 4. Estas actividades se planifican previamente, reservando intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo, y también se plantean otras actividades de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐

Frecuencia. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo la reflexión del alumnado sobre sus intereses de aprendizaje?

- 1. Nunca. ☐
- 2. Puntualmente / anecdóticamente. ☐
- 3. Con cierta frecuencia. ☐
- 4. Con mucha frecuencia. ☐

Grado de articulación con los intereses. ¿En qué grado se articula la reflexión con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje del alumnado?

- 1. No está articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
- 2. Está poco articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
- 3. Está articulada en cierta medida con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
- 4. Está estrechamente articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐

Utilización de recursos. ¿Se utilizan recursos (materiales, instrumentos...) orientados a favorecer la reflexión del alumnado sobre sus intereses de aprendizaje?

- 1. No se utiliza ningún tipo de recursos. ☐
- 2. Se utiliza siempre el mismo recurso. ☐
- 3. Se utilizan recursos diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐
- 4. Se utilizan recursos muy diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐

Promoción/ fomento de la reflexión. ¿Se favorece que el alumnado reflexione sobre sus propios intereses?

- 1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
- 2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
- 3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
- 4. Tanto el profesorado como el alumnado explicitan la importancia de reflexionar sobre los intereses. ☐

dimensión	menor potencialidad	mayor potencialidad
	para promover aprendizajes con sentido	para promover aprendizajes con sentido
1.2.	Ausencia de actividades de enseñanza y aprendizaje y/o actuaciones del profesorado que permiten que el alumnado tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje, a partir de sus intereses	Presencia de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje y/o actuaciones del profesorado que permiten que el alumnado tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje, a partir de sus intereses

Nivel de planificación. ¿Se planifican actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo que el alumnado tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje, a partir de sus intereses?

- 1. No se planifica ni se realiza ninguna actividad de este tipo. ☐
- 2. Estas actividades no están planificadas previamente, sino que surgen de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐

continuación

3. Estas actividades se planifican previamente y se reservan intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo. ☐
4. Estas actividades se planifican previamente, reservando intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo, y también se plantean otras actividades de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐

Frecuencia. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo que el alumnado tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje, a partir de sus intereses?

1. Nunca. ☐
2. Puntualmente / anecdóticamente. ☐
3. Con cierta frecuencia. ☐
4. Con mucha frecuencia. ☐

Grado de articulación con los intereses. ¿En qué grado se articula la toma de decisiones sobre algún elemento del proceso de aprendizaje con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje del alumnado?

1. No está articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
2. Está poco articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
3. Está articulada en cierta medida con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
4. Está estrechamente articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐

Utilización de recursos. ¿Se utilizan recursos (materiales, instrumentos...) orientados a favorecer la toma de decisiones del alumnado a partir de sus intereses de aprendizaje?

1. No se utiliza ningún tipo de recursos. ☐
2. Se utiliza siempre el mismo recurso. ☐
3. Se utilizan recursos diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐
4. Se utilizan recursos muy diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐

Promoción/fomento de la reflexión. ¿Se favorece que el alumnado reflexione sobre la importancia de tomar decisiones sobre algún elemento de su proceso de aprendizaje, a partir de sus intereses?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐

continua...

continuación

- 3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
- 4. Tanto el profesorado como alumnado explicita la importancia de tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, a partir de los propios intereses. ☐

Agente que toma las decisiones. ¿Quién es la persona que toma las decisiones sobre algún elemento del proceso de aprendizaje, a partir de los intereses del alumnado?

- 1. Las decisiones son tomadas por el profesorado y sin tener en cuenta los intereses de aprendizaje del alumnado. ☐
- 2. Las decisiones son tomadas por el profesorado, considerando los intereses del alumnado. ☐
- 3. Las decisiones son tomadas de manera compartida por el alumnado y profesorado, considerando los intereses del alumnado. ☐
- 4. Las decisiones son tomadas por el alumnado, considerando sus propios intereses. ☐

Capacidad de decidir qué, cómo, cuándo, con quién, dónde aprender. ¿Sobre qué elementos de su proceso de aprendizaje puede tomar decisiones el alumnado, a partir de sus intereses?

- 1. No puede tomar decisiones sobre ningún componente de su proceso de aprendizaje. ☐
- 2. Puede tomar decisiones sobre uno o dos componentes de su proceso de aprendizaje (qué, cómo, cuándo, con quién o dónde aprender). ☐
- 3. Puede tomar decisiones sobre la mayor parte de los componentes de su proceso de aprendizaje (qué, cómo, cuándo, con quién o dónde aprender). ☐
- 4. Puede tomar decisiones sobre todos los componentes de su proceso de aprendizaje (qué, cómo, cuándo, con quién y dónde aprender). ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
1.3.	Ausencia de actividades de enseñanza y aprendizaje y/o actuaciones del profesorado que favorecen la conexión entre distintas experiencias de aprendizaje (escolares y no escolares) relacionadas con los intereses del alumnado	Presencia de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje y/o actuaciones del profesorado que favorecen la conexión entre distintas experiencias de aprendizaje (escolares y no escolares) relacionadas con los intereses del alumnado
		

Nivel de planificación. ¿Se planifican actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo favorecer la conexión entre distintas experiencias de aprendizaje (escolares y no escolares) relacionadas con los intereses del alumnado?

- 1. No se planifica ni se realiza ninguna actividad de este tipo. ☐
- 2. Estas actividades no están planificadas previamente, sino que surgen de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐
- 3. Estas actividades se planifican previamente y se reservan intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo. ☐

continúa...

continuación

4. Estas actividades se planifican previamente, reservando intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo, y también se plantean otras actividades de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐

Frecuencia. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo favorecer la conexión entre distintas experiencias de aprendizaje (escolares y no escolares) relacionadas con los intereses del alumnado?

1. Nunca. ☐
2. Puntualmente / anecdóticamente. ☐
3. Con cierta frecuencia. ☐
4. Con mucha frecuencia. ☐

Grado de articulación con los intereses. ¿En qué grado se articula la conexión entre distintas experiencias de aprendizaje con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje del alumnado?

1. No está articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
2. Está poco articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
3. Está articulada en cierta medida con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
4. Está estrechamente articulada con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐

Utilización de recursos. ¿Se utilizan recursos (materiales, instrumentos...) orientados a favorecer la conexión entre distintas experiencias de aprendizaje (escolares y no escolares) relacionadas con los intereses del alumnado.

1. No se utiliza ningún tipo de recursos. ☐
2. Se utiliza siempre el mismo recurso. ☐
3. Se utilizan recursos diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐
4. Se utilizan recursos muy diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐

Promoción/fomento de la reflexión. ¿Se favorece que el alumnado reflexione sobre la importancia de establecer conexiones entre distintas experiencias de aprendizaje (escolares y no escolares) relacionadas con sus intereses?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐

continua...

- Nivel de conexión entre distintas experiencias de aprendizajes (escolares y no escolares).** ¿Se establecen conexiones entre experiencias de aprendizaje, que el alumnado ha tenido en distintos contextos escolares y no escolares, relacionadas con sus intereses?

- Diversidad de contextos de las experiencias de aprendizaje.** ¿En qué contextos tienen lugar las experiencias de aprendizaje (vinculadas con sus intereses) que se ponen en conexión?

1. No se ponen en relación distintas experiencias de aprendizaje. ☐
2. Se ponen en relación experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en un mismo contexto. ☐
3. Se ponen en relación experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en más de un contexto. ☐
4. Se ponen en relación experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en contextos muy diversos (en el aula, el hogar, actividades extraescolares, Internet, actividades organizadas por el centro, barrio, excursiones). ☐

menor potencialidad		mayor potencialidad	
dimensión	para promover aprendizajes con sentido	para promover aprendizajes con sentido	
1.4.	Ausencia de actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporen contenidos social y culturalmente relevantes para que el alumnado valore sus intereses y/o generen nuevos intereses	Presencia de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporen contenidos social y culturalmente relevantes para que el alumnado valore sus intereses y/o generen nuevos intereses	

Nivel de planificación. ¿Se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan contenidos social y culturalmente relevantes, con la finalidad de que el alumnado valore sus intereses y/o genere nuevos intereses?

1. No se planifica ni se realiza ninguna actividad de este tipo. ☐
2. Estas actividades no están planificadas previamente, sino que surgen de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐
3. Estas actividades se planifican previamente y se reservan intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo. ☐

continua...

continuación

4. Estas actividades se planifican previamente, reservando intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo, y también se plantean otras actividades de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐

Frecuencia. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan contenidos social y culturalmente relevantes, con la finalidad de que el alumnado valore sus intereses y/o generen nuevos intereses?

1. Nunca. ☐
2. Puntualmente / anecdóticamente. ☐
3. Con cierta frecuencia. ☐
4. Con mucha frecuencia. ☐

Grado de articulación con los intereses. ¿En qué grado se articulan los contenidos social y culturalmente relevantes con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje del alumnado?

1. No están articulados con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
2. Están poco articulados con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
3. Están articulados en cierta medida con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
4. Están estrechamente articulados con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐

Utilización de recursos. ¿Se utilizan recursos (materiales, instrumentos...) relacionados con contenidos social y culturalmente relevantes, con la finalidad de que el alumnado valore sus intereses y/o generen nuevos intereses?

1. No se utiliza ningún tipo de recursos. ☐
2. Se utiliza siempre el mismo recurso. ☐
3. Se utilizan recursos diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐
4. Se utilizan recursos muy diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐

Promoción/fomento de la reflexión. ¿Se favorece que el alumnado reflexione sobre la importancia de valorar sus intereses y/o generar nuevos intereses a partir de actividades relacionadas con contenidos social y culturalmente relevantes?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐

continúa...

continuación

4. Tanto el profesorado como el alumnado explicita la importancia de valorar sus intereses y/o generar nuevos intereses a partir de actividades relacionadas con contenidos social y culturalmente relevantes. ☐

Aprovechamiento de las actividades social y culturalmente relevantes. ¿Se utilizan los contenidos social y culturalmente relevantes, con la finalidad de que el alumnado valore sus intereses y/o generen nuevos intereses?

1. No se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan contenidos social y culturalmente relevantes. ☐
2. Es el profesorado quien aporta las (supuestas) actividades social y culturalmente relevantes y no se asegura de que sean útiles para valorar y/o generar nuevos intereses en el alumnado. ☐
3. Se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan contenidos social y culturalmente relevantes para el alumnado, pero no se favorece que las utilicen para valorar sus intereses y/o generar nuevos intereses. ☐
4. Se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan contenidos social y culturalmente relevantes para el alumnado, y se utilizan para valorar sus intereses y/o generar nuevos intereses. ☐

dimensión	menor potencialidad	mayor potencialidad
	para promover aprendizajes con sentido	para promover aprendizajes con sentido
1.5.	Ausencia de actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como finalidad valorar intereses y/o generar nuevos intereses aprovechando e incorporando recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet	Presencia de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como finalidad valorar intereses y/o generar nuevos intereses aprovechando e incorporando recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet



Nivel de planificación. ¿Se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo valorar los intereses y/o generar nuevos intereses en el alumnado, aprovechando recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet?

1. No se planifica ni se realiza ninguna actividad de este tipo. ☐
2. Estas actividades no están planificadas previamente, sino que surgen de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐
3. Estas actividades se planifican previamente y se reservan intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo. ☐
4. Estas actividades se planifican previamente, reservando intencionalmente tiempos y espacios para llevarlas a cabo, y también se plantean otras actividades de manera espontánea a partir de las necesidades identificadas durante el desarrollo de la práctica. ☐

Frecuencia. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen como objetivo valorar los intereses y/o generar nuevos intereses en el alumnado, aprovechando recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet?

1. Nunca. ☐

continúa...

continuación

2. Puntualmente / anecdóticamente. ☐
3. Con cierta frecuencia. ☐
4. Con mucha frecuencia. ☐

Grado de articulación con los intereses. ¿En qué grado se articulan los recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje del alumnado?

1. No están articulados con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
2. Están poco articulados con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
3. Están articulados en cierta medida con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐
4. Están estrechamente articulados con la toma en consideración de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. ☐

Utilización de recursos. ¿Se utilizan recursos (materiales, instrumentos...) orientados a valorar los intereses y/o generar nuevos intereses en el alumnado, aprovechando recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet?

1. No se utiliza ningún tipo de recursos. ☐
2. Se utiliza siempre el mismo recurso. ☐
3. Se utilizan recursos diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐
4. Se utilizan recursos muy diversos, en cuanto a su foco, organización social (grupal-individual), forma de expresión (oral-escrito) etc. ☐

Promoción/fomento de la reflexión. ¿Se favorece que el alumnado reflexione sobre la importancia de valorar y/o generar nuevos intereses, aprovechando recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
4. Tanto el profesorado como el alumnado explicita la importancia de valorar y/o generar nuevos intereses, aprovechando recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet. ☐

Aprovechamiento de recursos y oportunidades de aprendizaje del entorno comunitario y/o Internet. ¿Se utilizan recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en el entorno comunitario y/o accesibles a través de Internet, con la finalidad de que el alumnado valore sus intereses y/o generen nuevos intereses?

1. No se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan recursos y oportunidades de aprendizaje del entorno comunitario y/o de Internet. ☐
2. Es el profesorado quien aporta los (supuestos) recursos y oportunidades de aprendizaje del entorno comunitario y/o de Internet, y no se asegura de que sean útiles para valorar y/o generar nuevos intereses en el alumnado. ☐
3. Se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan recursos y oportunidades de aprendizaje del entorno comunitario y/o de Internet, pero no se favorece que las utilicen para valorar sus intereses y/o generar nuevos intereses. ☐
4. Se realizan actividades de enseñanza y aprendizaje que incorporan recursos y oportunidades de aprendizaje del entorno comunitario y/o de Internet, y se utilizan para valorar sus intereses y/o generar nuevos intereses. ☐

Fuente: elaboración propia.

Bloque 2 – Concepciones sobre los intereses de aprendizaje que subyace a la práctica

dimensión	menor potencialidad	mayor potencialidad
	para promover aprendizajes con sentido	para promover aprendizajes con sentido
2.1.	El contenido/foco de los intereses es muy restringido	El contenido/foco de los intereses es muy amplio
		

Foco de los intereses. ¿Qué concepción acerca del objeto/foco de los intereses del alumnado subyace al diseño de la práctica?

1. Los intereses del alumnado implican una cierta preferencia hacia determinados temas/tópicos/contenidos, que les resultan divertidos o atractivos. ☐
2. Los intereses del alumnado implican una cierta preferencia hacia determinados temas/tópicos/contenidos sobre los que quieren aprender. ☐
3. Los intereses del alumnado implican una orientación tanto hacia la participación en ciertas prácticas sociales como hacia ciertos temas/tópicos/contenidos sobre los que quieren aprender. ☐
4. Los intereses del alumnado implican una orientación hacia la participación persistente en ciertas prácticas sociales, mediante las cuales pueden dar respuesta a sus objetivos de aprendizaje. ☐

Grado de explicitación de la concepción. ¿Se hace explícita en el aula la concepción que se tiene acerca de la amplitud del foco de sus intereses?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
4. Tanto el profesorado como el alumnado explicita el foco de sus intereses. ☐

dimensión	menor potencialidad	mayor potencialidad
	para promover aprendizajes con sentido	para promover aprendizajes con sentido
2.2.	Los intereses son un fenómeno de naturaleza individual	Los intereses son un fenómeno de naturaleza social
		

Origen de los intereses. ¿Qué concepción acerca del origen de los intereses del alumnado subyace al diseño e implementación de la práctica?

1. El origen de los intereses es una especie de “esencia” o “predisposición innata” del alumnado. ☐
2. El origen de los intereses es tanto individual como social, aunque con mayor peso de las inclinaciones individuales del alumnado. ☐
3. El origen de los intereses es tanto individual como social, aunque con mayor peso de los contextos y prácticas sociales en los que el alumnado participa. ☐
4. El origen de los intereses está fundamentalmente en las situaciones en las que el alumnado participa con otros (iguales, docentes, familia...). ☐

Grado de explicitación de la concepción. ¿Se hace explícita en el aula la concepción que se tiene acerca de la naturaleza individual o social de sus intereses?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
4. Tanto el profesorado como el alumnado explicita que los intereses son sociales o individuales. ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
2.3.	Los intereses son estables	Los intereses son dinámicos y cambiantes
		

Intereses cambiantes en función del contexto de actividad. ¿Qué concepción acerca de la naturaleza de los intereses del alumnado subyace al diseño e implementación de la práctica, en relación con su grado de estabilidad a lo largo de distintos contextos?

1. Los intereses del alumnado son siempre los mismos, independientemente del contexto y actividades que esté realizando. ☐
2. Los intereses del alumnado tienden a mantenerse relativamente estables, independientemente del contexto y actividades que esté realizando. ☐
3. Los intereses del alumnado pueden variar en cierta medida, en función del contexto y actividades en los que esté participando. ☐
4. Los intereses del alumnado pueden variar, en función del contexto y actividades en los que esté participando. ☐

Intereses dinámicos a lo largo del tiempo. ¿Qué concepción acerca de la naturaleza de los intereses del alumnado subyace al diseño e implementación de la práctica, en relación con su grado de estabilidad a lo largo del tiempo?

1. Los intereses del alumnado no se modifican con el paso del tiempo. ☐
2. Los intereses del alumnado se pueden modificar mínimamente con el paso del tiempo. ☐

continúa...

continuación

3. Los intereses del alumnado se pueden modificar en cierta medida con el paso del tiempo. ☐
4. Los intereses del alumnado se pueden modificar bastante con el paso del tiempo. ☐

Grado de explicitación de la concepción. ¿Se hace explícita en el aula la concepción que se tiene acerca de la naturaleza estable o dinámica de sus intereses?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
4. Tanto el profesorado como el alumnado explicita que los intereses son estables o dinámicos. ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
2.4.	Los intereses deben ser identificados / descubiertos	Los intereses deben ser desarrollados, ampliados, diversificados, (re)construidos

Influencia educativa sobre los intereses. ¿Qué concepción subyace al diseño e implementación de la práctica, respecto al mejor modo de explorar y trabajar con los intereses del alumnado?

1. El mejor modo de explorar los intereses es a través de la introspección y reflexión individual del alumnado, lo cual permite su identificación/descubrimiento. ☐
2. Para explorar los intereses es necesario participar tanto en actividades sociales (diálogo, uso de herramientas, ...) como individuales, aunque son más importantes las individuales e introspectivas. ☐
3. Para trabajar con los intereses es necesario participar tanto en actividades sociales (diálogo, uso de herramientas, ...) como individuales, aunque son más importantes las sociales. ☐
4. El mejor modo de trabajar con los intereses es a través del diálogo con otras personas y mediante el uso de ciertos artefactos mediadores, lo cual permite su desarrollo y (re)construcción. ☐

Grado de explicitación de la concepción. ¿Se hace explícita en el aula la concepción que se tiene acerca de si los intereses deben ser “identificados” o “(re)construidos”?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
4. Tanto el profesorado como el alumnado explicita su concepción acerca de si los intereses deben ser “identificados” o “(re)construidos”. ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
2.5.	Desconexión entre los intereses cuyo origen está en distintos contextos	Relación bidireccional entre los intereses cuyo origen está en distintos contextos
		

Relación entre intereses con distintos orígenes. ¿Qué concepción subyace al diseño e implementación de la práctica, respecto a la relación que debe establecerse entre intereses cuyo origen se encuentra en distintos contextos (escolares y no escolares)?

1. No existe relación entre los intereses que se originan en contextos escolares y no escolares. ☐
2. Hay una relación unidireccional entre los intereses que se originan en contextos escolares y no escolares (o bien se deben traer a la escuela los intereses generados fuera de ella, o bien se deben proyectar hacia contextos no escolares los intereses generados en la escuela). ☐
3. Hay una relación bidireccional entre los intereses que se originan en contextos escolares y no escolares (deben traer a la escuela los intereses generados fuera de ella, así como proyectar hacia contextos no escolares los intereses generados en la escuela), pero esta relación se da espontáneamente. ☐
4. Hay una relación bidireccional entre los intereses que se originan en contextos escolares y no escolares (deben traer a la escuela los intereses generados fuera de ella, así como proyectar hacia contextos no escolares los intereses generados en la escuela), y es responsabilidad del docente promover esta relación. ☐

Grado de explicitación de la concepción. ¿Se hace explícita en el aula la concepción que se tiene acerca de la relación que existe entre intereses cuyo origen está en distintos contextos (escolares y no escolares)?

1. No se hace explícito por parte de ningún participante del aula. ☐
2. El profesorado lo explicita puntualmente. ☐
3. El profesorado lo explicita de manera frecuente y sistemática. ☐
4. Tanto el profesorado como el alumnado explicita su concepción acerca de la relación que existe entre intereses cuyo origen está en distintos contextos. ☐

Fuente: elaboración propia.

Bloque 3 – Características del diseño y desarrollo de la práctica educativa

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
3.1.	Fuerte distancia entre el diseño y la implementación de la práctica	Alta concordancia entre el diseño y la implementación de la práctica
		

Grado de planificación conjunta de la práctica. ¿En qué grado la práctica educativa ha sido planificada conjuntamente por el equipo docente?

1. El equipo docente comparte el sentido general de la práctica educativa y cada docente la diseña de forma individual. ☐
2. El equipo docente ha planificado conjuntamente los objetivos y competencias que debe lograr el alumnado y las fases en que se desarrollará la práctica, y cada docente diseña las dinámicas y las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que considera. ☐
3. El equipo docente ha planificado conjuntamente los objetivos y competencias que debe lograr el alumnado, las fases en las que se desarrollará la práctica y el tipo de dinámicas y de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación de cada fase. ☐
4. El equipo docente ha planificado conjuntamente los objetivos y competencias que debe lograr el alumnado, y las dinámicas y las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación de todas las sesiones en las que desarrollará la práctica. ☐

Distancia entre el diseño y la implementación de la práctica. ¿En qué medida la práctica desarrollada se corresponde al diseño previamente definido?

1. La distancia entre el diseño y la implementación de la práctica es grande: la mayor parte del equipo docente no ha llevado a cabo gran parte de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación previstas. ☐
2. La distancia entre el diseño y la implementación de la práctica es media: casi todo el equipo docente ha llevado a cabo aproximadamente la mitad de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación previstas. ☐
3. La distancia entre el diseño y la implementación de la práctica es pequeña: casi todo el equipo docente ha llevado a cabo la mayor parte de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación previstas. ☐
4. La distancia entre el diseño y la implementación de la práctica es muy pequeña: todo el equipo docente ha llevado a cabo prácticamente todas las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación previstas. ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
3.2.	Falta de recursos para apoyar/andamiar / ajustar la ayuda en el trabajo en torno a los intereses	Diversidad de recursos para apoyar/andamiar / ajustar la ayuda en el trabajo en torno a los intereses

Presencia de recursos para apoyar el trabajo en torno a los intereses. ¿Se plantean actividades de distinto tipo, materiales e instrumentos variados orientados a la construcción y (re)construcción de los intereses del alumnado a lo largo del desarrollo de la práctica?

1. Nunca. ☐
2. Puntualmente / anecdóticamente. ☐
3. Con cierta frecuencia. ☐
4. Con mucha frecuencia. ☐

Ajuste en la ayuda pedagógica. ¿Se ofrecen ayudas y apoyos de distinto tipo y en distinto grado orientados a la construcción y (re)construcción de los intereses del alumnado en función de sus necesidades a lo largo del desarrollo de la práctica?

1. Nunca. ☐
2. Puntualmente / anecdóticamente. ☐
3. Con cierta frecuencia. ☐
4. Con mucha frecuencia. ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
3.3.	Práctica puntual	Práctica longitudinal (a lo largo del curso o de varios cursos de a etapa)
		

Amplitud temporal de la práctica. ¿Durante cuánto tiempo el alumnado participa en esta práctica?

1. Menos de una secuencia didáctica ☐
2. Una secuencia didáctica. ☐
3. Un curso escolar. ☐
4. Más de un curso escolar. ☐

Frecuencia con que se implementa la práctica. ¿Cuántas veces se implementa la práctica?

1. Puntualmente. ☐
2. De forma intermitente. ☐
3. De forma bastante continuada. ☐
4. De forma continuada e ininterrumpida. ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
3.4.	Práctica en la que los intereses tienen un papel periférico	Práctica en la que los intereses tienen un papel central
		

Centralidad de los intereses en la práctica. ¿Qué papel ocupan los intereses del alumnado en la práctica?

1. Los intereses ocupan un papel periférico. ☐
2. Los intereses ocupan un papel importante en algunos momentos de la práctica, pero no central. ☐
3. Los intereses ocupan un papel central en algunos momentos de la práctica. ☐
4. Los intereses ocupan un papel central en la implementación de toda la práctica. ☐

dimensión	menor potencialidad para promover aprendizajes con sentido	mayor potencialidad para promover aprendizajes con sentido
3.5.	Práctica específica (de un tipo de actividad/ área de conocimiento)	Práctica transversal (interdisciplinar, en distintas asignaturas/áreas de conocimiento/ espacios de aprendizaje)
		

Nivel de integración de la práctica dentro del conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje. ¿En qué grado la práctica está incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla el alumnado en el centro?

1. La práctica es una actividad aislada que se implementa ocasionalmente en algunas asignaturas o espacios de enseñanza y aprendizaje del centro (práctica burbuja).

☐
2. La práctica está integrada solo en algunas asignaturas o espacios de enseñanza y aprendizaje del centro impartidos por un/os mismo/s docente/s.

☐
3. La práctica está integrada solo en algunas asignaturas o espacios de enseñanza y aprendizaje del centro.

☐
4. La práctica está integrada en el conjunto de asignaturas o espacios de enseñanza y aprendizaje del centro.

☐

Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European journal of psychology of education*, 34(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0400-2>

Azevedo, F. S. (2011). Lines of practice: a practice-centered theory of interest relationships. *Cognition and Instruction*, 29(2), 147–184. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556834>

Azevedo, F. S. (2017). An inquiry into the structure of situational interests. *Science Education*, 102, 108-127. <https://doi.org/10.1002/sce.21319>

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>

Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. In Vilalta, J. M. (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Fundació Bofill.

Coll. C. (Coord.). (2018). *Personalización del aprendizaje*. Editorial Graó.

Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In Reigeluth, C. (Ed.), *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). Pennsylvania State University.

Reigeluth, C. M. (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2. Routledge.

Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational Psychologist*, 44(2), 105-118. <https://doi.org/10.1080/00461520902832392>

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.

Silseth, K., & Erstad, O. (2018). Connecting to the outside: Cultural resources teachers use when contextualizing instruction. *Learning, culture and social interaction*, 17, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.002>

Slot, E. M., Vulperhorst, J. P., Bronskhorst, L. H., van der Rijst, R. M., Wubbels, T., & Akkerman, S. F. (2020). Mechanisms of interest sustainment. *Learning, culture and social interaction*, 24, advanced online publication. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100356>

CAPÍTULO 2

CONECTAR EXPERIENCIAS DE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO

Iris Merino¹
Antonio Membrive²

1. Conectar la escuela con su entorno, una necesidad crucial

El ritmo vertiginoso al que se transforma la sociedad en la era digital ha dado poco tiempo a los sistemas sociales, y concretamente al sistema educativo, para dar respuesta a los retos que nos plantea la nueva ecología del aprendizaje y que se mencionan en el capítulo introductorio de este libro. La creciente importancia de los aprendizajes que se logran fuera de la escuela, acompañada de una limitada capacidad de adaptación a los nuevos tiempos por parte del sistema educativo, está poniendo en peligro algunos de los principios fundamentales de una educación de calidad (Kumpulainen, 2014). Por un lado, se pone en riesgo la posibilidad de garantizar la equidad educativa, es decir, la igualdad de oportunidades tanto para acceder como para saber aprovechar las oportunidades de aprendizaje que la sociedad ofrece. Lo que se aprende fuera de la escuela es de suma importancia para el desarrollo de las personas, por lo que las desigualdades sociales entre familias pueden traducirse en desigualdades educativas cada vez más acusadas. Por otro lado, también se pone en riesgo el sentido de los aprendizajes escolares: parte del alumnado está manifestando en los últimos años un sentimiento de desconexión entre los contenidos y actividades de aprendizaje que tienen lugar en la escuela y lo que ocurre y aprenden fuera de ella, que suele dar una respuesta más directa a sus necesidades e intereses.

Para hacer frente a estos retos, creemos que es necesario avanzar hacia un modelo de educación distribuida e interconectada (Coll, 2013; Engel & Membrive, 2018), en el que la escuela ya no sea el único contexto responsable de formar personas capaces de enfrentarse a los retos que plantea la sociedad actual. Para ello, la implementación de los diferentes principios y estrategias

1 Universitat de Barcelona.

2 Universitat de Barcelona.

de personalización del aprendizaje, a nuestro parecer, debe ir acompañada de una transformación del modelo de escolarización universal de aprendizaje hacia un sistema educativo que reconozca e implique en la educación de niños y jóvenes en una multiplicidad de espacios, tiempo, actores y recursos de aprendizaje distribuidos en una amplia y conectada red de contextos socioinstitucionales: bibliotecas, museos, centros culturales, centros deportivos, entidades de educación no formal, centros de salud, parques y jardines o escuelas de música y danza, entre otros (Vadeboncoeur et al., 2014). Para conseguir avanzar hacia una mayor personalización del aprendizaje y hacia una educación más distribuida e interconectada, es indispensable promover prácticas educativas que favorezcan las conexiones entre los contextos, actividades y experiencias que tienen lugar dentro y fuera de la escuela. En otras palabras, es necesario poner las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado en el centro de la acción educativa.

En este capítulo, nos centraremos en una de las características de los procesos de aprendizaje que favorecen la realización de aprendizajes con sentido y valor personal, que cobra especial importancia para lograr la transformación del modelo educativo a la que nos acabamos de referir y permite seguir avanzando hacia una mayor equidad educativa: conectar experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en diferentes momentos y contextos de actividad poniendo el acento en el aprendiz como nexo de unión entre ellas. A continuación, exponemos qué entendemos por conexiones, qué elementos podemos conectar y de qué manera podemos promover estas conexiones desde la escuela. En el segundo apartado presentamos dos prácticas educativas que constituyen ejemplos ilustrativos de cómo se pueden promover estas conexiones. Por último, en el tercer y cuarto apartado listamos, respectivamente, los componentes de innovación de las prácticas descritas vinculados a las diferentes estrategias de personalización del aprendizaje y las líneas de actuación en las que se puede seguir profundizando para mejorar dichas prácticas.

1.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conexiones?

A menudo se habla de la necesidad de conectar la escuela “con su entorno”, “con la comunidad” o “con el exterior”, pero no siempre se concreta qué significa una expresión que puede sonar demasiado amplia e incluso ambigua. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de conectar? ¿Qué es lo que se conecta? ¿Cómo se hace? Desde nuestra perspectiva, conectar lo que ocurre dentro y fuera de la escuela significa atender desde los centros escolares a las trayectorias personales de aprendizaje de niños y jóvenes, es decir, al conjunto de experiencias de aprendizaje que niños y jóvenes tienen en múltiples contextos y actividades en los que participan fuera del centro educativo; y,

además, apoyarlos en la búsqueda y aprovechamiento de nuevas experiencias de aprendizaje más allá de la escuela (Erstad et al., 2009; Membrive et al., 2022). Considerar las trayectorias de aprendizaje y promover su construcción, pues, nos lleva a pensar que se pueden establecer al menos conexiones de dos tipos en función de los elementos que se ponen en relación: 1) conexiones entre las actividades y los objetivos educativos de la escuela y los de otros contextos socioinstitucionales, especialmente los del entorno comunitario cercano (Rajala et al., 2016); y 2) conexiones entre experiencias subjetivas del alumnado, para que puedan relacionar lo que hacen y lo que aprenden en la escuela con lo que hacen y aprenden en otras situaciones de su vida (Biesta, 2008).

Además de los elementos que se relacionan, también debemos hablar de diferentes maneras de conectar estos elementos. En otras palabras, las conexiones que ayudan a dar sentido a los aprendizajes tienen lugar cuando los y las aprendices son capaces de ver continuidad (“lo que aprendo en un contexto, lo sigo desarrollando en otro sitio”), similitud (“lo que aprendo en un contexto, se asemeja a lo que aprendo en otro contexto) o aplicación (“lo que aprendo en un contexto, me sirve para lo que hago o aprendo en otro contexto”). A pesar del interés por conseguir establecer conexiones de estos tres tipos, cuando el alumnado que participa en una actividad de reflexión refiere explícitamente a la “desconexión” en sus aprendizajes, se puede considerar también un buen resultado de aprendizaje. Conocer las “desconexiones” ayuda al profesorado a identificar dificultades que su alumnado tiene a la hora de atribuir sentido y valor personal y a orientarle en el acompañamiento que le ofrece en la construcción de sus trayectorias personales de aprendizaje.

1.2 ¿Cómo podemos promover las conexiones entre experiencias de aprendizaje?

El enfoque presentado sobre las conexiones nos permite plantear tres categorías de estrategias que se pueden poner en marcha desde los centros educativos para promover el establecimiento de conexiones. La primera categoría de estrategias de promoción de las conexiones entre experiencias de aprendizaje se da cuando el o la maestra hace explícita la relación entre lo que se está tratando en la escuela y lo que es o será relevante en su vida cotidiana y entorno comunitario cercano (Coll, 2018; Silseth & Erstad, 2018). Por ejemplo:

- Incorporar contenidos de aprendizajes culturalmente sensibles y relevantes en el entorno comunitario.
- Vincular los aprendizajes escolares con las actividades habituales de los aprendices.

- Proyectar los aprendizajes escolares hacia las actividades y contextos en los que pueden desarrollar y aplicar los aprendizajes realizados.

Estas estrategias son muy comunes en el aula y se consiguen cuando se plantean actividades auténticas, partiendo de situaciones reales o de actualidad, cuando se ejemplifica y se evidencia la conexión entre el contenido escolar y la vida cotidiana del aprendiz, o cuando se insiste en para qué va a servir fuera de la escuela lo que están aprendiendo dentro.

Una segunda categoría remite a aquellas estrategias específicamente diseñadas para conectar las tareas, actividades, recursos, agentes u objetivos de dos o más contextos socioinstitucionales distintos (Coll, 2018). Podríamos hablar básicamente de:

- Utilizar agentes, instrumentos y recursos de aprendizaje presentes en el entorno próximo y en internet.
- Establecer mecanismos y procedimientos de coordinación con otros actores e instituciones comunitarias.

Estas estrategias se promueven cuando, por ejemplo, se consultan recursos de aprendizaje en línea de otras instituciones (museos, asociaciones científicas y culturales, medios de comunicación etc.), cuando se realizan proyectos comunitarios que implican al entorno cercano, o cuando se participa en actividades de barrio o ciudad que promueven aprendizajes similares a los escolares. Para diseñar prácticas educativas con estas características es importante pensar en qué instituciones y contextos próximos al centro ofrecen oportunidades de aprendizaje a nuestro alumnado; contactarlas, negociar y definir objetivos de aprendizaje compartidos; y promover actividades conjuntas que impliquen recursos y agentes de los distintos contextos. Para identificar qué contextos son potencialmente interesantes, se puede empezar por pensar en otras actividades no curriculares que se realizan en el centro (tiempo de mediodía, extraescolares, familias, actividades organizadas por la asociación de familias del alumnado del centro...), en instituciones públicas municipales (bibliotecas, órganos de gobierno, escuelas de música, centros deportivos, parques...), y las asociaciones o entidades comunitarias de carácter educativo o cultural (centros cívicos, ocio, asociaciones culturales etc.).

La última categoría de estrategias que ayudan a la conexión entre aprendizajes y experiencias de aprendizaje incluye aquellas orientadas a hacer reflexionar al alumnado sobre sus propias trayectorias de aprendizaje (Biesta, 2008) y ayudarle a establecer relaciones entre estas experiencias:

- Identificar, conocer y describir experiencias de aprendizaje de fuera de la escuela y conectarlas con el aprendizaje escolar.

- Acompañar y apoyar al alumnado en su tránsito por otros contextos de actividad que ofrecen oportunidades de aprendizaje, ayudándole a identificar y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se le brindan.

Principalmente, estas estrategias se llevan a cabo mediante herramientas como portafolios o diarios de aprendizaje, cartografías y mapas, entrevistas personales o con el propio seguimiento de la acción tutorial, que promueven que el alumnado se implique en procesos reflexivos sobre sus experiencias y sus aprendizajes en diferentes contextos.

2. Dos prácticas educativas mediante las cuales se promueven las conexiones entre experiencias de aprendizaje

La conexión dentro y fuera de la escuela para promover la construcción de trayectorias personales de aprendizaje puede darse a partir de prácticas educativas escolares muy variadas en cuanto al grado de complejidad (desde prácticas que suponen pequeñas acciones a nivel de aula hasta otras que implican un replanteamiento o reorganización a nivel de centro), el ciclo o etapa en el que se implementan (educación primaria, secundaria obligatoria o post-obligatoria), los elementos que se pretenden conectar (contextos, actividades, aprendizajes, experiencias etc.) o las estrategias pedagógicas que ponen en juego (trabajar los intereses de aprendizaje, reservar tiempos y espacios para la reflexión, utilizar las tecnologías digitales, aplicar metodologías de indagación etc.). Para este capítulo hemos seleccionado dos prácticas educativas desarrolladas en la etapa de educación secundaria con el fin de ilustrar dos maneras diferentes de conectar la escuela con su exterior.

2.1 Proyectos interdisciplinares con colaboración de entidades externas

Esta práctica se desarrolla en el Instituto Quatre Cantons, un centro de educación secundaria de la ciudad de Barcelona (España) con cerca de 600 estudiantes y 50 docentes. Inició su actividad en el curso 2011-12 con un proyecto educativo que desde el inicio fue reconocido como innovador y que pone al alumnado en el centro de la acción educativa. Destaca la vinculación del centro en diferentes proyectos comunitarios y con diferentes entidades, instituciones y asociaciones de su entorno con fines culturales, sociales o científicos. Hace una fuerte apuesta por las metodologías de indagación, así como por el aprendizaje cooperativo, y destaca especialmente el uso que se hace de las tecnologías digitales como un recurso más de soporte cotidiano en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Los cuatro tipos de actividades principales en las que se estructura el horario semanal del alumnado son las

asignaturas instrumentales, las asignaturas optativas, los proyectos interdisciplinarios y el espacio de tutoría.

La práctica seleccionada es un tipo específico de proyecto interdisciplinar (Tomás et al. 2018) que se desarrollan en colaboración con entidades de la comunidad del centro educativo, que les aportan diferentes elementos de la práctica, ya sea el propio reto, profesionales expertos en el ámbito, conocimientos para enfrentarlo, herramientas o espacios, entre otros. En estos proyectos se plantea al alumnado retos, situaciones o problemas reales y significativos vinculados al centro, a la comunidad educativa o al entorno cercano. Para afrontar dichos retos, el alumnado debe, con la ayuda y guía del profesor responsable, organizar las tareas y los recursos y tiempos disponibles para poder lograr el objetivo propuesto, lo que suele implicar trabajar en grupos colaborativos. Los proyectos tienen una duración aproximada de seis semanas y una dedicación de seis horas semanales. Otra característica particular de este tipo de actividad es que es el alumnado quien escoge el proyecto específico a realizar de entre la oferta ofrecida por el profesorado en función de diferentes ámbitos o áreas, de manera que los alumnos/as pueden crearse su propio itinerario formativo. Algunos ejemplos de ámbitos son creación literaria, biomedicina, cultura audiovisual, expresión corporal y actividades físicas, investigación científica, investigación histórica o social o programación y diseño. Asimismo, utilizan el Dossier de aprendizaje (ver capítulo 3), una herramienta que tiene como objetivo hacer reflexionar al alumnado sobre su aprendizaje y facilitar al profesorado el seguimiento del alumnado a través de los diferentes proyectos en los que participa a lo largo de un curso escolar.

En los próximos párrafos relataremos dos proyectos específicos que se han llevado a cabo para que el lector se pueda hacer una idea de cómo se concreta esta práctica: “Mejorando patios” y “Diseño digital de objetos de apoyo”. Por un lado, el proyecto “Mejorando patios” está dinamizado por una profesora del área de tecnología y requiere que el alumnado colabore con tres tipos de agentes: un equipo de arquitectos (profesionales que ya habían colaborado en proyectos previos); un grupo de jardineros de una cooperativa social que ofrece formación y ocupación a colectivos con diversidad funcional; y un carpintero (el abuelo de una alumna del centro), cuyo papel es enseñar y dar soporte al alumnado en tareas de carpintería y construcción de diferente mobiliario. Este proyecto plantea como reto repensar y rediseñar dos de los espacios exteriores del centro y forma parte de un proyecto más amplio de rediseño del centro educativo al que contribuyen distintos proyectos. Para ello, el alumnado hace una reunión inicial con el equipo de arquitectos en la cual estos profesionales les presentan el diseño del patio principal teniendo en cuenta lo que habían acordado en el proyecto anterior y conjuntamente valoran diferentes elementos a retocar considerando la perspectiva del alumnado y las posibilidades arquitectónicas que ofrece el espacio. En la fase de desarrollo,

acuerdan las tareas que deben hacer durante el proyecto: elaboración y difusión de una encuesta para recabar la opinión de la comunidad educativa sobre el diseño de patio acordado, solicitar presupuestos para realizar diferentes tareas de mantenimiento, y reacondicionar mobiliario exterior y elaborar nuevo (bancos, jardineras, mesas etc.) con la ayuda del carpintero. Durante esta fase, que ocupa la mayor parte del proyecto, el alumnado se organiza en equipos según sus preferencias y se distribuyen autónomamente en diferentes espacios del centro en función de los requerimientos de las tareas. También se dedica una sesión en la que todos los participantes se encuentran con el grupo de jardineros y juntos incorporan plantas y aprenden las condiciones de su mantenimiento. Como cierre, los diferentes grupos comparten el trabajo realizado y realizan una valoración conjunta de los resultados.

Por otro lado, el proyecto “Diseño digital de objetos de apoyo” implica la colaboración con una entidad sin ánimo de lucro de atención a personas con parálisis cerebral. Este proyecto tiene como reto identificar las necesidades de los usuarios de un centro ocupacional para desarrollar sus actividades motrices cotidianas y atender dichas necesidades por medio del diseño y construcción de objetos que puedan facilitar movimientos básicos de estas personas. Para ello, los alumnos y alumnas hacen una primera visita al centro, en la que conocen las diferentes tareas que realizan, conversan con los usuarios y los trabajadores, y detectan qué necesidades tienen algunos de ellos y que pueden intentar resolver, como por ejemplo una herramienta que permita al usuario coger la cuchara de forma más estable o un soporte para sujetar una sonda a la silla de ruedas otro usuario. Posteriormente a una puesta en común y una búsqueda de información, las parejas de estudiantes hacen un trabajo de diseño de prototipos en 3D acompañados por el docente, que les orienta en la viabilidad de sus proyectos y en la anticipación de problemas de construcción y/o uso. Una vez tienen un diseño, cada pareja puede imprimir en 3D su prototipo. Finalmente, cierran el proyecto realizando una nueva visita al centro ocupacional para entregar cada uno de sus objetos al usuario al que va destinado para evaluar su funcionalidad y decidir si requieren modificaciones y nuevas versiones.

2.2 Proyecto de exploración de la ciudad de referencia

Este proyecto se desarrolla en el Instituto Cal Gravat, un centro de educación secundaria situado en la ciudad de Manresa (provincia de Barcelona, España) con una trayectoria de 20 años. Cuenta con más de 500 estudiantes y 50 docentes. El objetivo principal de su proyecto educativo es ofrecer una formación integral al alumnado, atendiendo a los retos y demandas de la sociedad actual, promoviendo su desarrollo intelectual y personal. A nivel

metodológico, se da especial importancia al uso de las nuevas tecnologías, el aprendizaje de idiomas, la curiosidad por la investigación científica y matemática, y la estima del entorno y el país y el respeto a las tradiciones. El centro participa en diferentes proyectos comunitarios, tiene convenios con instituciones, entidades y asociaciones con fines culturales y sociales, y utiliza habitualmente instalaciones municipales en las actividades con el alumnado. El horario escolar se organiza teniendo en cuenta las diferentes asignaturas curriculares y se reservan dos franjas semanales a realizar actividades optativas, entre las que se encuentra el proyecto que exponemos en este apartado.

El centro participa desde sus inicios en el World Mobile City Project, impulsado por la asociación Lacenet en diferentes municipios de España que busca que el alumnado de secundaria conozca y explore su ciudad de referencia y, con ello, que desarrolle su competencia digital. Se trata de una gincana en la que el alumnado, organizado en equipos, debe recorrer de forma autónoma diferentes puntos de interés de la ciudad siguiendo las indicaciones que reciben justo antes de iniciar la gincana. Para ello, cuentan con diferentes aplicaciones en sus dispositivos móviles como programas de geolocalización, búsqueda de información o edición de imágenes, así como algunas de ellas desarrolladas exclusivamente para el proyecto como una aplicación de realidad aumentada en la que pueden consultar información sobre cada uno de los puntos de interés que recorren o las indicaciones sobre las pruebas que deben realizar en ellos.

En este marco, parte del equipo docente del Instituto Cal Gravat ha diseñado e implementado un proyecto anual más amplio, conocido como “Mi Manresa”, con la intención de dar la oportunidad al alumnado de primer curso de explorar con mayor profundidad la ciudad en la que residen. Este proyecto se desarrolla en sesiones semanales de una hora y se estructura en tres grandes fases, correspondientes a los trimestres del curso escolar. En una primera fase el alumnado debe identificar puntos de la ciudad importantes, tanto desde el punto de vista personal (lugares por los que transita habitualmente y realiza diferentes actividades) como desde el punto de vista cultural o histórico (monumentos, calles, museos, edificios etc.). Para ello llevan a cabo distintas actividades como, por ejemplo, la creación de un mapa personal mediante la aplicación My Maps de Google en el cual sitúan diferentes puntos importantes para ellos, la redacción de un texto en el que explican ese mapa, o bien la búsqueda de información sobre los lugares más emblemáticos de la ciudad.

La segunda fase es la gincana propiamente dicha. Antes de la gincana realizan actividades destinadas a la preparación de la misma, explorando las diferentes aplicaciones que deben utilizar en sus teléfonos móviles, los medios de transporte público que necesitarán para moverse por la ciudad, las normas de la gincana etc. El día de la gincana el alumnado, organizado por equipos,

recibe cinco tarjetas correspondientes a cinco lugares diferentes de la ciudad que deberán recorrer autónomamente. Cada tarjeta tiene un código QR que les ofrece información para conocer más en profundidad aspectos históricos, geográficos, culturales o sociales, así como a las indicaciones para realizar una prueba en ese lugar. No obstante, ese código QR solo se activa cuando el alumnado está en el lugar de la tarjeta. Disponen de una hora en el centro para organizarse y diseñar el itinerario a realizar para pasar por los diferentes lugares, lo que deben plasmar en un documento que deberán entregar al profesorado responsable de hacer el seguimiento remoto de cada grupo. Una vez en el punto de encuentro con el resto de centros, se da por iniciada la gincana y los diferentes grupos empiezan sus itinerarios con la ayuda de un mapa y sus dispositivos móviles. Cada vez que encuentran un punto de su itinerario, deben realizar la prueba que indica la tarjeta y dejar constancia de ello en Instagram. Diferentes entidades y organismos de la ciudad (por ejemplo, el transporte público, las bibliotecas, algunos locales comerciales etc.) les facilitan información o ayuda para orientarse durante la gincana. Al acabar el itinerario, se reencuentran con el resto de equipos en el punto final y cierran conjuntamente la gincana. Después de la gincana realizan actividades de valoración y reflexión conjunta sobre su desarrollo y los aprendizajes logrados.

En la última fase el alumnado incorpora a su mapa personal inicial aquellos elementos o lugares que ha conocido a través del proyecto y que le han parecido más interesantes. Finalmente, el grupo clase crea un skyline conjunto de los lugares más importantes de la ciudad con información sobre ellos para compartir con todo el centro educativo, y exploran algunas entidades de la ciudad que han podido descubrir por medio de la gincana.

3. Componentes de innovación de las prácticas educativas de promoción de conexiones entre experiencias de aprendizaje

Las dos prácticas que se han explicado en este capítulo constituyen dos ejemplos de cómo desde la escuela se puede acompañar al alumnado por los diferentes contextos que van conformando sus trayectorias y se pueden promover las conexiones entre las experiencias de aprendizaje que el alumnado logra en las actividades de aprendizaje en las que participa. Ambas prácticas, aunque con elementos distintos, ilustran adecuadamente las dos categorías de estrategias que mencionábamos: las que hacen explícitas las relaciones entre lo que se hace y aprende en la escuela y el entorno próximo del alumnado y las diseñadas para conectar las tareas, actividades, recursos o agentes de dos o más contextos socioinstitucionales distintos.

En síntesis, las dos experiencias incorporan actuaciones vinculadas a la personalización del aprendizaje de forma complementaria:

- Incorporan contenidos de aprendizaje culturalmente sensibles y relevantes del entorno comunitario. Los proyectos interdisciplinarios de la primera práctica educativa plantean problemas o encargos que permiten al alumnado enfrentarse a fenómenos de la vida real. Algunos permiten a los alumnos participar en actividades e iniciativas comunitarias y otros los involucran activa y emocionalmente en proyectos sociales que contribuyen a mejorar su entorno o a ayudar a las personas en riesgo de exclusión social de su comunidad.
- Incorporan instrumentos, espacios, agentes o recursos de aprendizaje de otros contextos del entorno comunitario. Ambas experiencias ofrecen al alumnado oportunidades de aprender aprovechando recursos que no son propios de la escuela lo que les permite enfrentarse a situaciones auténticas y significativas de su entorno próximo.
- Establecen mecanismos y procedimientos de coordinación con otros actores e instituciones comunitarias. Para poder llevar a cabo los dos puntos anteriores, los responsables de ambas experiencias deben trabajar conjuntamente con entidades externas a la escuela, en algunos casos entidades que no tienen como finalidad principal la educación de adolescentes y jóvenes. Esto supone un claro avance hacia el modelo de educación distribuida e interconectada que proponíamos al inicio de este capítulo.
- Vinculan los aprendizajes escolares con las actividades habituales de los aprendices, tomando en consideración las experiencias de aprendizaje que tienen fuera de la escuela e incorporándolas a las actividades escolares, lo que implica que la escuela acompañe y apoye al alumnado en su tránsito por otros contextos de actividad que ofrecen oportunidades de aprendizaje. Los proyectos de la primera práctica requieren la colaboración con entidades significativas en la vida del alumnado, ya sea porque algunas de estas entidades constituyen contextos en los que los estudiantes participan fuera del horario escolar, o bien porque son relevantes para su entorno comunitario por la función que cumplen en él. En la segunda práctica se propone al alumnado la construcción de mapas personales, con sus correspondientes textos explicativos, herramientas que se utilizan para ubicar geográficamente los diferentes contextos en los que participa el alumnado fuera de la escuela. De esta forma se les pretende ayudar a ser conscientes de la diversidad de actividades que realizan y de lo que aprende en ellas.
- Reconocen y aceptan la capacidad del alumnado para tomar decisiones sobre aspectos centrales de las actividades. En ambas experiencias el alumnado está en el centro de la acción educativa, dándole la oportunidad de tomar decisiones sobre algunos elementos de la

misma, por ejemplo, la composición de los pequeños grupos o los productos a diseñar, en la primera experiencia, y los itinerarios y medios de transporte en la gincana de la segunda práctica.

4. Próximos pasos: profundización y sistematización de las prácticas de promoción de conexiones entre experiencias de aprendizaje

Tal y como acabamos de describir, sin duda, las dos prácticas educativas presentadas son un buen ejemplo de cómo se pueden emplear diferentes estrategias de personalización del aprendizaje escolar, especialmente, aquellas orientadas a conectar experiencias y contextos de aprendizaje de dentro y fuera del instituto. En cuanto a las posibilidades de seguir profundizando y extendiendo las estrategias de conexión entre el dentro y el fuera de la escuela, podemos definir al menos tres líneas de actuación:

1. Involucrar al alumnado en la selección de las entidades que colaboran en los proyectos y los problemas concretos a abordar. Si bien en las prácticas descritas se toma en consideración la capacidad de elección del alumnado respecto a varios aspectos de su propio proceso de aprendizaje (respecto al cómo, cuándo o con quién aprender), esta posibilidad de elección podría ampliarse a otros aspectos directamente relacionados con las entidades que participan en los proyectos, los problemas a resolver y/o los contenidos a trabajar. En ocasiones, traer al aula experiencias, entidades y problemáticas de la comunidad puede no ser suficiente para reforzar el sentido de los aprendizajes y la implicación del alumnado si este no es capaz de entender la relevancia que tienen para su entorno cercano y su vida cotidiana. Así, explorar las preocupaciones e intereses del alumnado antes de proponer los proyectos o aceptar que los y las estudiantes propongan entidades con las que colaborar y situaciones que analizar y/o solucionar, son algunos de los aspectos que pueden ayudar a hacerlos más partícipes de sus propios proyectos y aprendizajes.
2. Reforzar las relaciones de colaboración entre el centro educativo y las entidades externas. Una vez establecidos los mecanismos y procedimientos de coordinación con otras instituciones, es importante trabajar para fortalecer el proyecto pedagógico compartido entre ambos contextos. Por ejemplo, participar conjuntamente en el planteamiento de objetivos pedagógicos. Hacer explícitas las expectativas, establecer un lenguaje común, instrumentos y procedimientos compartidos, o redactar un plan de seguimiento y evaluación de los proyectos conjuntos son acciones orientadas a optimizar la

colaboración entre los centros educativos y las entidades comunitarias para favorecer el aprendizaje del alumnado.

3. Poner en marcha prácticas de reflexión sobre las conexiones entre experiencias de aprendizaje de diferentes contextos. Como hemos visto al inicio del capítulo, ayudar al alumnado a identificar las experiencias que conforman sus trayectorias de aprendizaje, promover la reflexión sobre ellas, y acompañarlo para que puedan detectar nuevas oportunidades de aprendizaje, acceder a ellas y aprovecharlas, contribuye a que puedan atribuir un mayor sentido y valor personal a los aprendizajes. En los dos casos presentados, las prácticas educativas consideran alguna actividad de reflexión, como el Dossier de aprendizaje o la valoración de los aprendizajes durante la gincana. No obstante, es importante reforzar estas actividades e incluir consignas y/o instrumentos que ayuden a reflexionar, específicamente, sobre las experiencias de aprendizaje que tienen fuera de la escuela y su conexión con los contenidos de aprendizaje y las experiencias escolares. En otras palabras, se trata de que los alumnos y alumnas puedan reflexionar sobre sus trayectorias de aprendizaje. Pensar sobre qué han aprendido, qué o quiénes les ha ayudado a aprender, en qué contextos y momentos lo han aprendido, son algunas de las consignas que pueden ayudar a los y las estudiantes a tomar conciencia sobre su propio aprendizaje independientemente del lugar en el que lo han aprendido. Además, sería especialmente interesante fomentar el establecimiento de conexiones de continuidad, similitud o aplicación entre los aprendizajes que tienen lugar en el instituto y los que tienen lugar en la comunidad y en su hogar. Con el fin de generar esta reflexión, es importante la revisión y mejora de los instrumentos de reflexión ya empleados, así como la creación de instrumentos específicos que ayuden a sistematizar los procesos reflexivos (sobre qué elementos reflexionar, qué preguntas hacernos etc.).

Aunque estas líneas de actuación puedan parecer una tarea compleja, no se trata de acciones que hayan de incorporarse de golpe o de un curso para otro. Uno de los objetivos de la innovación es que esta pueda mantenerse a lo largo del tiempo, sin depender de la voluntariedad y la sobrecarga de trabajo del profesorado, y que pase a integrarse en el funcionamiento habitual del centro. En esta línea, es importante tomar conciencia de todas las actuaciones que ya se realizan en el centro y que se relacionan con la conexión entre el dentro y el fuera de la escuela, y establecerlas como punto de partida que permitan, poco a poco y dentro de lo que es sostenible para el equipo docente, ir incorporando mejoras con el paso de los cursos.

REFERENCIAS

Banks, J., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, M. S., Valdés, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE center.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.

Biesta, G. J. J. (2008). *Learning lives: learning, identity and agency in the life-course: full research report*. ESRC End of Award Report, RES-139-25-0111. ESRC.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>

Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. In A. J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Bofill.

Coll, C. (Coord.) (2018). *La personalización del aprendizaje escolar*. Editorial Graó.

Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. In C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Editorial Graó.

Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J., & Vasbø, K. (2009). Exploring 'learning lives': community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43, 100-106. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00518.x>

Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. In D. Hung, K. Y. T. Lim & Sh.-Sh. Lee (Eds.), *Adaptivity as a transformative disposition for learning in the 21st century* (pp. 31-41). Springer.

Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: a review of learning across contexts.

Learning, culture and social interaction, 37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>.

Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. In O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K. P. Prulmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society* (pp. 15-35). Sense publishers.

Silseth, K., & Erstad, O. (2018) Connecting to the outside: Cultural resources teachers use when contextualizing instruction. *Learning, culture and social interaction*, 17, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.002>.

Tomás, C., Altide, O., & Engel, A. (2018). Las metodologías de indagación y la personalización del aprendizaje escolar. In C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 46-50). Editorial Graó.

Vadeboncoeur, J. A., Kady-Rachid, H., & Moghtader, B. (2014). Learning in and across Contexts: Reimagining Education. *Teachers College Record*, 116(14), 339–358. <https://doi.org/10.1177/016146811411601401>

CAPÍTULO 3

REFLEXIONAR SOBRE EL APRENDIZAJE Y SOBRE UNO MISMO COMO APRENDIZ COMO FOCO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Judith Oller¹
María José Rochera²

1. Fundamentación teórica

Las demandas formativas del siglo XXI exigen sistemas educativos que permitan desarrollar competencias transversales en las personas, entre ellas la capacidad de aprender a lo largo y ancho de la vida, la capacidad para tomar decisiones críticas y razonadas, la habilidad para reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, saber colaborar con otros de forma constructiva, y la capacidad de perseverar a pesar de las adversidades para hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad (Consejo de Europa, 2018). Adquieren, entonces, una relevancia decisiva aquellas competencias o habilidades genéricas y transversales que no ponen tanto la atención en lo que ya se ha aprendido, sino en lo que el alumnado es capaz de aprender (Coll, 2013), es decir, en la competencia de aprender a aprender. En este sentido, la International Bureau de Education de la UNESCO (Marope et al., 2019) ha señalado el enfoque competencial como una manera eficaz de afrontar esos retos formativos desde la transformación curricular.

Un aprendiz competente sabe controlar su propio proceso de aprendizaje y evaluar su efectividad en la consecución de los objetivos deseados y, además, es capaz de hacerlo en una amplia variedad de contextos de actividad característicos de la ecología del aprendizaje actual (Barron, 2016; Coll, 2013). Para ello, debe desarrollar distintas habilidades que le permitan regular y gestionar su propio esfuerzo durante el proceso de aprendizaje, tomar decisiones estratégicas para resolver problemas, saber controlar sus estados emocionales ante la adversidad y pedir ayuda cuando sea necesario, entre otras. En otras palabras, debe convertirse en un aprendiz autónomo y

1 Universitat de Barcelona.

2 Universitat de Barcelona.

autorregulado. Sin embargo, este no es un proceso sencillo ni puede hacerse sin los apoyos educativos necesarios.

En este capítulo vamos a argumentar que devenir un aprendiz competente no es un proceso que se desarrolle por la simple participación de los aprendices en situaciones educativas diversas, sino que es un proceso que requiere de una enseñanza explícita de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz. Promover dicha reflexión desde las aulas contribuye a que el alumnado sepa identificar las estrategias de aprendizaje más eficaces en cada situación, los obstáculos y facilitadores que encuentra al aprender, sus intereses y objetivos de aprendizaje y construya una identidad de aprendiz habilitadora (ver capítulo IV) a lo largo de su trayectoria personal de aprendizaje (Engel & Coll, 2021; Membrive et al., 2022).

1.1 La reflexión como práctica social, dialógica y apoyada en instrumentos

Desde una aproximación constructivista, sociocultural y situada del aprendizaje (Cole et al., 1978; Wertsch, 1991), entendemos la reflexión como un proceso de naturaleza eminentemente social y dialógica, que puede ser mediada con la ayuda de instrumentos, orientado a revisar las experiencias de aprendizaje que el alumnado ha llevado o está llevando a cabo en contextos de actividad tanto dentro como fuera de la escuela (Membrive et al., 2019; Solari, 2018). El objetivo último de las actividades de enseñanza y aprendizaje que promueven la reflexión en el aula es ayudar al alumnado a atribuir sentido a los nuevos conocimientos que se le proponen aprender desde la escuela y a las nuevas situaciones de aprendizaje, porque el referente a partir del cual los aprendices construyen y atribuyen sentido a las nuevas experiencias de aprendizaje son sus experiencias de aprendizaje previas (Engel & Membrive, 2018).

Nuestra noción de reflexión se aleja así de posicionamientos cognitivistas que la entienden como un proceso eminentemente individual e interno en el que se ponen en funcionamiento una serie de factores cognitivos, como la metacognición y los procesos que ayudan a autorregular el aprendizaje (Zimmerman, 2000). Si bien consideramos que todos estos procesos mentales tienen un papel importante para desarrollar el pensamiento reflexivo en el aula, nuestro acercamiento pone énfasis en las estrategias didácticas y las ayudas educativas que son necesarias para desarrollar y apoyar este pensamiento reflexivo del alumnado. Así, entendemos la reflexión como un término más ligado a la “experiencia reflexiva” (Dewey, 1989, 1998) y al “aprendizaje basado en la indagación” (ver Pedaste et al., 2015 para una revisión) que, aunque distintas, señalan la presencia de factores de naturaleza social, cognitiva, afectiva, emocional y volitiva que actúan de forma interconectada en los procesos reflexivos en particular y en el aprendizaje en el aula en general.

En primer lugar, según Dewey el aprendizaje no se deriva directamente de las experiencias del alumnado, sino de la reflexión sobre estas experiencias:

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas (Dewey, 1998, p. 125).

En segundo lugar, desde el modelo de aprendizaje basado en la indagación (*inquiry-based learning model*), se propone un ciclo de aprendizaje que se cierra con la reflexión y la discusión con otros (Pedaste et al., 2015). El proceso de reflexión implica describir, criticar, evaluar y discutir sobre los contenidos aprendidos y sobre el proceso de aprendizaje seguido durante las distintas fases del ciclo de indagación. Desde este modelo, la reflexión se produce en un contexto particular de actividad, que se rige por determinadas normas de participación, en la que los aprendizajes se realizan de la mano de otras personas, en constante diálogo con ellas y confrontando sus puntos de vistas con el propio. Para nosotras es importante entender la reflexión como una orquestación individual de las voces y puntos de vista de los distintos participantes en la actividad reflexiva. Ello permite que una misma experiencia de aprendizaje se pueda llegar a resignificar tantas veces como sea necesario, en la medida que haya oportunidades para desarrollar esta actividad reflexiva en el aula.

Finalmente, entendemos que la reflexión no puede quedarse en un mero análisis de las experiencias previas, sino que debe estar orientada a la acción, en el sentido que debería ayudar al aprendiz a tomar decisiones sobre sus aprendizajes presentes y futuros (Coulson & Harvey, 2013). Ejemplos de ello serían la identificación por parte del alumnado de sus puntos fuertes y aspectos de mejora como aprendiz, la definición de sus intereses y objetivos de aprendizaje o la toma de decisiones respecto a su proyecto personal y profesional. En este sentido, entendemos la reflexión como una estrategia transversal de las distintas estrategias de personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2018), que amplifica su potencial educativo ayudando al alumnado a alcanzar sus metas y objetivos personales.

Dado que la capacidad reflexiva implica la utilización de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales complejos que no están presentes de forma espontánea en la mayoría de aprendices, es necesaria una enseñanza explícita de la reflexión a lo largo de toda la escolaridad, y no solo puntualmente (Engel et al., 2022). Para apoyar el desarrollo de esta habilidad el profesorado debe promover múltiples oportunidades de práctica reflexiva en el aula. Por

ejemplo, aprovechando los momentos de evaluación (Coll et al., 2012) para revisar los aprendizajes obtenidos –¿qué he aprendido?, ¿cómo lo he aprendido: a través de qué procedimientos o estrategias?, y ayudando al alumnado a identificar sus propias características como aprendices o su identidad de aprendiz –¿qué se me da bien aprender?, ¿qué me cuesta?, ¿qué estrategias/herramientas/procedimientos me ayudan mejor a aprender? (Engel & Coll, 2021; Solari, 2018). Este andamiaje requiere que al inicio del proceso de aprendizaje las prácticas de reflexión sean más estructuradas y guiadas y, a medida que el alumnado se muestra más competente y autónomo en la reflexión, requiere de unas prácticas más abiertas y flexibles.

Engel et al. (2022) plantean cuatro cuestiones clave para guiar el diseño de instrumentos y actividades apoyadas en la reflexión que garanticen el desarrollo de aprendizajes significativos y con sentido para el alumnado: (1) ¿sobre qué reflexionar? (que incluye la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje o sobre la identidad de aprendiz), (2) ¿con quién reflexionar? (que contempla tanto a los agentes educativos implicados en la reflexión como el tipo de organización social del aula), (3) ¿cómo reflexionar? (que contempla tanto los instrumentos para la reflexión como las ayudas educativas para andamiar el proceso reflexivo) y (4) ¿cuándo reflexionar? (que contempla en qué momento se propone la actividad reflexiva dentro de cada sesión de trabajo, y también un análisis más transversal de la periodicidad en la que se incluyen actividades reflexivas a lo largo del curso). Además, creemos que puede añadirse una quinta cuestión relacionada con el (5) ¿para qué reflexionar?, dado que mediante la reflexión se puede favorecer la atribución de sentido y valor personal de los aprendizajes del alumnado, se pueden favorecer las estrategias de aprendizaje orientadas a desarrollar la competencia de aprender a aprender, o bien se puede favorecer el desarrollo de una identidad de aprendiz habilitadora.

Finalmente, también es necesario tener en cuenta que crear situaciones de aprendizaje favorables para la reflexión implica construir un clima de aula basado en la confianza, el respeto y el apoyo mutuo, y en el que toda diversidad de opiniones tenga cabida.

2. Dos prácticas educativas para promover la reflexión del alumnado

En este apartado presentamos dos prácticas educativas para fomentar los procesos reflexivos del alumnado de educación secundaria mediante dos instrumentos digitales: el *Lifebook* y el *Dossier de aprendizaje*.

La primera práctica educativa gira en torno al *Lifebook* y se desarrolla en el Instituto Cardener, un centro de educación secundaria situado en la provincia de Barcelona (España), donde se propone al alumnado realizar un itinerario

individual y personalizado de aprendizaje (Atzet et al., 2018). El proyecto educativo del centro organiza el currículum en torno a una oferta amplia y diversa de actividades con metodologías y temáticas diferentes, entre las que el alumnado puede escoger las que cursará con apoyo de un tutor o tutora a partir de la elaboración de un plan personal de aprendizaje (ver capítulo V de este libro). En este centro, las tutorías tienen un papel fundamental en el acompañamiento del alumnado durante la elección y seguimiento de su itinerario formativo individual, así como también para apoyar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre sus características como aprendiz. En las tutorías, a las que dedican 4 horas semanales, se utiliza el *Lifebook*.

El *Lifebook* es un diario personal de aprendizaje creado con el fin de que el alumnado reflexione en torno a las experiencias de aprendizaje que tiene en distintos contextos, ya sean dentro o fuera del centro educativo. Las aportaciones al *Lifebook* son periódicas y sistemáticas, de forma que cada semana hay un espacio en las tutorías para trabajarlas. Las directrices para su realización son mínimas, prácticamente el único requisito es que el alumnado publique sus reflexiones en un Padlet³, para que así puedan ser compartidas con el tutor/a y el resto de la clase. El formato del *Lifebook* es abierto y permite al alumnado decidir qué tipo de lenguaje o soporte quiere utilizar para elaborar sus reflexiones (dibujos, texto, viñetas, hipervínculos o fotos, entre otros), o incluso cómo ordenarlas (cronológicamente, por tipos de actividades o por contextos).

Para apoyar la elaboración del *Lifebook* es habitual que el profesorado introduzca diferentes estrategias, dinámicas y actividades para guiar la reflexión del alumnado durante las tutorías. Oller et al. (2019) describen algunos de estos recursos o apoyos:

- Solicitar que el alumnado describa lo que han hecho durante la semana y que hagan una valoración sobre ello.
- Proporcionar preguntas guía, del tipo: ¿cómo ha sido tu participación en la actividad?, ¿qué has aprendido y por qué es importante?, ¿cómo te has sentido?, ¿qué te ha gustado?, ¿te ha pasado esto en otras situaciones? ¿cómo lo has solucionado?, ¿qué mejorarías? etc.
- Analizar en gran grupo algún *Lifebook*, comentando los puntos fuertes y aspectos de mejora, o bien enseñar el que hace el docente como modelo.
- Implementar ejercicios de relajación, inspirados en el yoga y la meditación, como introducción o preparación a la reflexión.
- Pedir que valoren la relación entre los objetivos y contenidos que trabajan en las materias curriculares y sus propios objetivos e inte-

reses personales de aprendizaje, identificar estrategias que les permitan conseguir estos objetivos y socializarlas para que los demás puedan ayudarles etc.

- Pedir que el alumnado utilice metáforas, a través de imágenes, audios o vídeos para expresar cómo se sienten ante ciertos aprendizajes, y que justifiquen su elección.
- Usar historias con moraleja, imágenes conceptuales o dinámicas de conocimiento personal como ilustración de formas de reflexión.

La segunda práctica educativa gira en torno al *Dossier de aprendizaje* y tiene lugar en el Instituto Quatre Cantons de la ciudad de Barcelona (España). Este centro propone al alumnado de 3º y 4º de educación secundaria (15-16 años) la realización de proyectos globalizados basados en metodologías de indagación, que en ocasiones incorporan la colaboración de entidades de la comunidad (Grau et al., 2020). Estos proyectos se denominan BRCS (bloques de investigación, creación y servicio, por sus siglas en catalán) y se organizan alrededor de distintos ámbitos curriculares como biomedicina, cultura audiovisual, creación artística, creación literaria, investigación científica, investigación histórica o social, entre otros. Cada cinco semanas se ofrecen 12 proyectos, de los cuales el alumnado debe escoger dos en función de sus intereses y necesidades, de modo que, a lo largo de un curso, cada estudiante participa en 12 BRCS que ha podido escoger entre una oferta de aproximadamente 70 proyectos distintos.

Durante su participación en los distintos proyectos, para favorecer la reflexión, el alumnado cuenta con el *Dossier de aprendizaje*, que le permite recopilar las evidencias de su proceso de aprendizaje en un soporte digital, que también es un Padlet. En cada proyecto, el alumnado elabora tres fichas en su *Dossier de aprendizaje*. Estas fichas se trabajan en tres momentos distintos de los BRCS, al servicio de distintas finalidades. Al inicio de un BRCS se realiza la “ficha de introducción”, en la que cada alumno explicita las expectativas de aprendizaje sobre el proyecto en el que va a participar y los motivos por los que lo ha escogido, con la finalidad de ayudarle a reflexionar sobre sus intereses y objetivos personales de aprendizaje. Hacia el final del proyecto el alumnado debe rellenar la “ficha de la actividad destacada”, que resalta la actividad que más le ha llamado la atención entre las realizadas, reflexionando sobre lo que ha aprendido en esta actividad y cómo lo ha aprendido, las dificultades que ha tenido y las condiciones que le han facilitado los aprendizajes. En la última sesión del BRCS se realiza la tercera ficha, una “rúbrica de autoevaluación” cuya función es que el alumnado reflexione y tome conciencia del proceso de aprendizaje seguido a lo largo del proyecto, de

los avances realizados, de su implicación en las actividades y de los aspectos que puede mejorar.

Las tres fichas del *Dossier* incluyen directrices en forma de preguntas guía que se deben responder por escrito, o en el caso de la rúbrica final se pide al alumnado que valore una serie de aspectos relacionados con su desempeño durante el BRCS con una escala de cuatro opciones (su implicación y el respeto a los tiempos de entrega de las distintas tareas, la calidad de su trabajo individual o la participación e implicación en el grupo de trabajo, entre otros). En suma, se trata de unas actividades muy pautadas y que promueven la reflexión del alumnado casi exclusivamente a partir del texto escrito, aunque ocasionalmente se genera algún espacio para la reflexión oral con el profesorado.

El profesorado ofrece apoyos para la elaboración de estas fichas y feedback sobre el grado de elaboración de las respuestas y sobre la corrección ortográfica y/o de redacción. Pero es sobre todo en la ficha tres donde el docente incorpora su valoración del desempeño del alumnado, señalando las fortalezas y los aspectos de mejora, así como la calificación numérica final. Además, la mayoría del profesorado trata de hacer una devolución individual de esta última ficha, reservando un espacio para dialogar sobre ella con el alumnado.

3. Componentes de innovación de las dos prácticas educativas para promover la reflexión del alumnado

Como componentes de innovación, destaca el potencial que tienen ambas prácticas para promover la reflexión del alumnado sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre sí mismos como aprendices, a pesar de sus particularidades. Para resaltar estos aspectos innovadores de las dos experiencias vamos a utilizar las cinco dimensiones para el análisis de las prácticas de reflexión que hemos presentado en la introducción: (1) para qué reflexionar, (2) sobre qué reflexionar, (3) cuándo reflexionar, (4) cómo reflexionar y (5) con quién reflexionar.

1. **Para qué reflexionar:** Las dos prácticas educativas descritas ponen de manifiesto que su finalidad es ayudar al alumnado a reflexionar sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje de forma consciente e intencional para que pueda, por una parte, atribuir un mayor sentido y valor personal a lo que se les propone hacer y aprender en el centro educativo y, por otra, para que, a partir de valorar sus propios procesos de aprendizaje, puedan desarrollar competencias relacionadas con el aprender a aprender. Ambas prácticas también

orientan al alumnado para que reflexione sobre cómo se han sentido en la realización de los aprendizajes, en el caso del *Dossier*, en base a destacar sus fortalezas y los aspectos que tienen que mejorar y, en caso del *Lifebook*, animándolos a expresar las emociones que acompañan las diferentes experiencias de aprendizaje.

2. **Sobre qué reflexionar:** En la práctica del *Dossier* encontramos un buen número de elementos que dirigen la reflexión del alumnado hacia el propio proceso de aprendizaje con preguntas guía para que elabore expectativas de aprendizaje sobre el BRCS que va a cursar, evidencie los motivos por los que ha escogido y qué espera hacer y aprender (ficha 1), que tome conciencia del proceso seguido y de los aprendizajes logrados (ficha 2 y ficha 3) y, en alguna medida, también sobre su actitud e implicación en las actividades, sus fortalezas y los aspectos que pueden mejorar (ficha 3). En la práctica del *Lifebook* encontramos que el profesorado apoya la reflexión del alumnado sobre su identidad de aprendiz, con preguntas sobre sus intereses, metas y objetivos personales de aprendizaje, las emociones que han suscitado sus experiencias de aprendizaje o los apoyos que necesita para progresar. Un elemento de valor añadido del *Lifebook* es que incluye no sólo la valoración de procesos de aprendizaje en el contexto escolar, sino también de procesos de aprendizaje que han tenido lugar en contextos fuera de la escuela. Ello facilita hacer explícitas las conexiones entre las experiencias de aprendizaje que el alumnado tiene dentro y fuera de la escuela.
3. **Cuándo reflexionar:** En el *Dossier de aprendizaje* la reflexión se produce al inicio, durante y al final de cada BRCS que el alumnado desarrolla durante todo el curso escolar. En contraste, en el *Lifebook* los tiempos que tiene el alumnado para realizar sus aportaciones no está tan marcada, ya que el alumnado puede escribir en cualquier momento de la semana, pero debe hacer un mínimo de una aportación semanal. El espacio de tutoría es donde los contenidos del diario pueden ser objeto de reflexión, aunque en este centro la reflexión se trabaja de forma transversal en las distintas actividades formativas que se promueven en el instituto. De esta manera, se pretende favorecer la utilidad de la reflexión en el día a día del alumnado.
4. **Cómo reflexionar:** Un valor añadido de la práctica del *Lifebook* es el aprovechamiento de los distintos formatos que permite la herramienta digital Padlet para expresar las reflexiones y compartirlas con otros. Así el alumnado puede tomar decisiones sobre la forma de expresar sus experiencias de aprendizaje en este entorno virtual

(imágenes, vídeos, texto, emojis), y además participar en actividades semanales de reflexión en las tutorías para favorecer el debate sobre el motivo de la elección de estas experiencias, las conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela, y la vinculación de estos temas con sus propios intereses y objetivos personales de aprendizaje. En contraste, el *Dossier* plantea actividades de reflexión más cerradas a partir de preguntas guía que van orientando la supervisión del propio proceso de aprendizaje en las tres fichas.

5. **Con quién reflexionar:** En la práctica del *Lifebook* se fomenta la idea que el proceso reflexivo siempre es dialógico, y también se fomenta el conocimiento mutuo y la ayuda entre iguales. Por esta razón en los espacios de tutoría se facilita de manera sistemática que el alumnado comparta el diario con el tutor/a y también con los compañeros/as. En contraste, en la práctica del *Dossier* el alumnado reflexiona generalmente de forma individual y solo ocasionalmente se dedican espacios a compartir las reflexiones con el profesorado (por ejemplo, cuando trata de hacer una devolución individual de la ficha 1, reservando un espacio para dialogar sobre ella), o con los compañeros (cuando se dedica un espacio, tras hacer la ficha 2, para que el alumnado discuta en grupos sobre lo que creen que harán y aprenderán en el proyecto, lo que favorece replantearse las expectativas y objetivos de participación en el BRCS).

Finalmente, cabe resaltar que ambos instrumentos tienen potencialidad para favorecer la inclusión educativa del alumnado y la atención a la diversidad, en la medida que respetan los principios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA- en cuanto a accesibilidad de las actividades (múltiples formas de representación) y las posibilidades de participación y progreso del alumnado (múltiples formas de acción y expresión, y posibilidades de implicación), aunque son mucho mayores en el caso del *Lifebook* que en el *Dossier de aprendizaje* (Meyer et al., 2016).

4. Elementos de mejora de las prácticas educativas para promover la reflexión del alumnado

Cerramos este capítulo destacando algunas actuaciones y elementos que podrían mejorar en las dos prácticas para promover la reflexión desde el enfoque de la personalización del aprendizaje y de acuerdo con las dimensiones de análisis que hemos utilizado.

Con respecto al **para qué reflexionar**, se hace necesario el diseño de actividades reflexivas que contemplen al mismo tiempo las ayudas al alumnado

orientadas a atribuir un valor y sentido personal a los aprendizajes escolares, a favorecer una identidad de aprendiz habilitadora, y el desarrollo de la competencia aprender a aprender en múltiples contextos (presenciales, virtuales y híbridos). En este sentido, las prácticas analizadas trabajan una sola de estas finalidades y, por lo tanto, se deberían diseñar más espacios y tiempos suficientes para que el alumnado trabaje estas tres finalidades.

En relación con el contenido de la reflexión **sobre qué**, y siguiendo con la idea anterior, se deben diversificar las actividades escolares para que cubran tanto la reflexión del alumnado sobre el propio proceso de aprendizaje (planificación, desarrollo y resultados de aprendizaje) como la reflexión sobre uno mismo como aprendiz y el desarrollo de una identidad de aprendiz habilitadora.

Respecto al **cuándo** reflexionar, las actividades que promueven la reflexión en el aula no pueden darse puntualmente al finalizar las actividades o los proyectos, ni tampoco durante un solo curso escolar. Esta enseñanza explícita de la reflexión debería ser sistemática y continuada durante toda la escolarización, y debería comportar procesos de coordinación entre el profesorado que forma parte del claustro.

En relación con el **cómo** reflexionar, queremos señalar tres aspectos de mejora en el acompañamiento educativo a la reflexión que se ha ofrecido en las dos prácticas: en primer lugar, con respecto al tipo y grado de ayudas ofrecidas por el profesorado, no siempre se han conseguido ajustar a las características del alumnado, ni las ayudas han sido suficientemente explícitas. De acuerdo con la idea de andamiaje, las ayudas a la reflexión deberían ser más intensas y estructuradas al inicio de las actividades, cuando el alumnado no es capaz de realizar estas reflexiones de forma autónoma, pero pueden ser más puntuales y menos guiadas a medida que el alumnado va integrando estos procesos reflexivos y los puede autogestionar. Eso significa que el profesorado debe tener en cuenta tanto las ayudas distales relacionadas con el propio diseño de las actividades de reflexión (ratio de alumnado, organización social, materiales y recursos, criterios de evaluación), como las ayudas proximales, referentes a la capacidad de ajuste de la ayuda educativa en la ZDP del alumnado durante las actividades de aula.

En segundo lugar, con respecto al formato de las actividades de reflexión, y siguiendo con la idea anterior, se deberían desarrollar actividades más estructuradas y guiadas al inicio de la escolarización, y otras de más abiertas y flexibles en los últimos cursos. En este sentido, la práctica del *Dossier de aprendizaje*, que es progresiva y más cerrada, sería mucho más efectiva para el alumnado que acaba de incorporarse al instituto, mientras que propuestas como el *Lifebook*, serían más adecuadas en los últimos cursos, y no a la inversa, como es el caso. Además, en el caso del *Lifebook*, que es un instrumento tan

abierto y alrededor del cual se realizan actividades poco sistematizadas, sería muy útil introducir instrumentos para apoyar el proceso reflexivo (por ejemplo, pautas de reflexión, rúbricas, dianas de autoevaluación, ejemplos de modelos de diarios de aprendizaje que orienten reflexión etc.).

En tercer lugar, con respecto a los instrumentos para promover la reflexión en el aula, hemos visto que no todas las prácticas han aprovechado la multimodalidad de las TIC para expresar las reflexiones del alumnado en distintos formatos y lenguajes, como es el caso del *Dossier de aprendizaje*. Además, si bien el *Lifebook* se desarrolla a través de una herramienta virtual como es el *Padlet*, existen otras herramientas virtuales tipo blog o página web que, además de poder usarse como repositorio de estas reflexiones individuales en distintos formatos, facilitan la organización de estas reflexiones, permiten compartirlas e incluso permiten hacer comentarios en las reflexiones de otras personas.

Y finalmente, respecto a **con quién** reflexionar, un elemento de mejora de las dos prácticas sería aumentar la cantidad y la diversidad de actividades de reflexión de tipo grupal. Diseñar espacios que combinen las actividades para la reflexión individual y grupal (en parejas, pequeño o gran grupo) sobre el proceso de aprendizaje y sobre las propias características del alumnado como aprendices puede ayudar a: (1) que la práctica reflexiva se convierta en un aspecto nuclear de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, ofreciendo mayores oportunidades para que el alumnado confronte sus experiencias de aprendizaje, discuta sus puntos de vista con los de otros y los amplíe; y (2) que se ofrezca un feedback más ajustado a sus características, intereses y necesidades, ayudando a que desarrollen una identidad de aprendiz más habilitadora. Además, no podemos olvidar que estos procesos reflexivos también pueden fomentarse fuera de la escuela, estableciendo continuidades educativas con las familias u otros agentes sociales (entidades culturales, de ocio, sociales etc.) desde el mismo centro educativo.

En definitiva, de acuerdo con el marco teórico planteado, podemos entender la reflexión como una estrategia transversal de todas las estrategias de personalización del aprendizaje, dado que es una herramienta que consigue aumentar el potencial educativo que tiene cada una de ellas y que puede ayudar a articularlas de forma coherente dentro de los proyectos educativos de centro. Así, en la medida que las prácticas reflexivas incluyan aspectos relacionados con el trabajo con y a partir de los intereses del alumnado, el trabajo sobre contenidos culturalmente sensibles, y las conexiones entre aprendizajes que se producen dentro y fuera de la escuela, mayor potencialidad tendrán para promover sentido y valor personal del alumnado a las actividades y aprendizajes escolares, la competencia de aprender a aprender y el desarrollo de una identidad de aprendiz habilitadora.

REFERENCIAS

Atzet, D., Cara, Y., Martínez, A., Rodríguez, M., & López, I. (2018). La organización de la acción educativa a partir de los planes personales de aprendizaje. In C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 34-37). Graó.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>

Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.) (1978). *L. S. Vygotsky. Mind in society: development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Coll, C. (2003). Tecnologías de la información y la comunicación y prácticas educativas. In C. Coll (Coord.), *Psicología de la Educación*. Universitat Oberta de Catalunya.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona.

Coll, C. (2018). *Personalización del aprendizaje*. Graó.

Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 49–59.

Consejo de Europa (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario oficial de la Unión Europea* (2018/C189/01), 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Coulson, D., & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401–413. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1–12. http://psicologia.udg.edu/ptcedh/admin/publicacions/Engel-Coll2021_PTCEDH.pdf

Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I., & Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture and Activity*, 26(4), 323–335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>

Engel, A., & Membrive, A (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. In C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 19–22). Graó.

Engel, A., Oller, J., & Solari, M. (2022). Aprender a aprender: el papel de la reflexión para formar aprendices competentes. In S. Olmos, M. J. Rodríguez, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos & F. J. García (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp. 139–154). Octaedro.

Grau, R., Redondo, M., Altide, O., Engel, A., Merino, I., & Villablanca, A. (2020). El dossier de aprendizaje, una herramienta al servicio de la personalización. *EDUforics*. <https://www.eduforics.com/es/el-dossier-de-aprendizaje-una-herramienta-al-servicio-de-la-personalizacion-promover-la-reflexion-en-y-sobre-el-aprendizaje-como-estrategia-de-personalizacion/>

Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2019). *Future competences and the future of curriculum. A global reference for curricula transformation*. UNESCO – International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/news/future-competences-and-future-curriculum-global-reference-curriculum-transformation>

Membrive, A., Nieto, M., & Solari, M. (2021, 28 mar.). Enseñar a reflexionar: Estrategias y experiencias que utilizan la reflexión para promover aprendizajes con sentido. *Cuadernos de Pedagogía*. <https://cutt.ly/hnpVD6V>

Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: a review of learning across

contexts. *Learning, culture and social interaction*, 37, 100658. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>

Membrive, A., Largo, M., Cáceres, C., Vizquerra, M. I., Engel, A., & Solari, M. (2019). *La reflexión como estrategia de personalización del aprendizaje escolar: una pauta para la observación y el análisis de una práctica*. Comunicación IRED'2019. Barcelona, 4-5 de noviembre. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Membrive_al_IRED-2019.pdf

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Oller, J., Arriazu, R., Nieto, M., & Fauré, J. (2019). *El lifebook como herramienta de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje*. Comunicación IRED'2019. Barcelona, 4-5 de noviembre. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Oller_al_IRED-2019.pdf

Pedaste, M., Mäeots, M., Siman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry circle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Solari, M. (2018). *Reflexión del alumnado sobre el proceso de aprendizaje y sobre sí mismos como aprendices*. Comunicación en el II Encuentro sobre personalización del aprendizaje. Madrid, 16-17 de noviembre. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Membrive_al_IRED-2019.pdf

Wertsch, J. (1991). *Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

CAPÍTULO 4

RECONOCERSE COMO APRENDIZ EN EL AULA: la implementación de diarios de aprendizaje para formar aprendices competentes

Mariana Largo¹
Deydi Saballa²

1. La identidad de aprendiz como foco en la formación de aprendices competentes

Una de las competencias clave a desarrollar con el alumnado para promover que el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida sea efectivo es, sin duda, la competencia de “aprender a aprender”. Esta competencia se define como “la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios” (Unión Europea, 2018, p. 10). Formar aprendices capaces de aprender a aprender, o aprendices competentes, implica entonces tomar en consideración tanto los aspectos cognitivos como los emocionales involucrados en el proceso de aprender (Martin, 2008; Solari & Merino, 2018). Se trata de que el alumnado gane conciencia sobre el modo en el que aprende, construya significados sobre sí mismo como aprendiz y sobre las experiencias de aprendizaje que vive atribuyéndoles sentido (Coll et al., 2012), lo que le permitirá ser paulatinamente más autónomo, autorregulado y capaz de hacer frente a las múltiples situaciones de aprendizaje que se le presenten en la vida.

En este marco, coincidimos con Solari y Merino (2018) en que la formación de aprendices competentes requiere que el alumnado aprenda a: 1) interpretar las situaciones de aprendizaje, y reconocerse a sí mismo en ellas, para tomar decisiones ajustadas; 2) movilizar e integrar los diferentes tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para comprender las situaciones; 3) reflexionar en torno a los contenidos y procesos involucrados en el aprendizaje escolar y sobre sí mismo como aprendiz; y 4) reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje en contextos distintos al escolar

1 Universitat de Barcelona.

2 Universidad Autónoma de Chile.

y sobre su manera de abordar tales aprendizajes. A partir de estas consideraciones, resulta claro que los procesos de aprendizaje no pueden ser vistos al margen de las características de quienes aprenden y, en especial, de cómo las personas se ven a sí mismas en las distintas situaciones de aprendizaje. En otras palabras, la atribución de sentido a los aprendizajes se fundamenta en gran medida en el modo en que nos reconocemos como aprendices. Formarnos como aprendices competentes requiere entonces que elaboremos y reelaboremos nuestra identidad de aprendiz (Coll & Falsafi, 2015; Engel & Coll, 2021; Falsafi, 2011), destacando de este modo que identidad y aprendizaje son procesos que están profundamente entrelazados.

1.1 Aprendemos a construir nuestra identidad de aprendiz

La identidad de aprendiz es un tipo específico de identidad, entre otras como la de género o la cultural, que se concreta en un conjunto de significados sobre nosotros mismos como aprendices, que construimos a partir de experiencias diversas relacionadas con diferentes tipos de conocimientos y situaciones de aprendizaje. Estos significados no son completamente estáticos, sino que pueden variar en función de la actividad en la que participemos y también pueden transformarse a partir de vivir nuevas experiencias de aprendizaje, bien sea porque nos resultan útiles o, por el contrario, porque no nos habilitan para hacer frente a nuevas situaciones. En este sentido, la identidad de aprendiz posibilita reconocernos con una mayor o menor capacidad para aprender en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje a lo largo y ancho de nuestra vida, y es el producto de un proceso que toma como base las experiencias subjetivas de aprendizaje (Coll & Falsafi, 2010; Engel & Coll, 2021), es decir, aquellas experiencias en las que consideramos que hemos aprendido algo (Engel & Membrive, 2018).

El conjunto de significados que conforma nuestra identidad de aprendiz nos ayuda a definirnó como tales y está presente tanto en el modo en el que participamos en las actividades, orientando nuestras acciones, como en la manera en que vivimos la experiencia de aprender. Esos significados se ponen en juego en función de las características de las actividades y de lo que representan para quien aprende, en cuanto a la dificultad, importancia, interés, o motivación, entre otros aspectos. Es por ello que algunos significados de nuestra identidad de aprendiz pueden estar más presentes que otros en la participación, por lo que pueden ser entendidos como significados funcionales a las actividades. Por ejemplo, no necesariamente movilizamos los mismos significados sobre nosotros mismos como aprendices en la clase de lengua en la escuela que cuando hacemos artes marciales en una academia o

en una actividad de pintura en casa. Así, el concepto de identidad de aprendiz se diferencia de nociones como personalidad, que remite a características individuales más estables, o autoconcepto académico, que se centra en el rendimiento escolar, y en contraste pone el énfasis en la constante reelaboración de nuestras características como aprendices y el sentido atribuido a las experiencias, bien sean pasadas o presentes, o las de nuestra proyección hacia el futuro.

El proceso de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz tiene lugar en dos momentos distintos. En primer lugar, y en la base, está la vivencia de haber participado en una actividad en la que se ha aprendido algo. Para ilustrarlo, tomemos, por ejemplo, aprender a montar en bicicleta sin ruedas de apoyo. Tal vez para algunos niños o niñas esta puede ser una experiencia vivida con algún familiar o persona amiga que les brindó confianza, apoyo y protección, y que pudo lograr con cierta facilidad, que requirió cierto esfuerzo y significó una gran satisfacción y placer. No obstante, otros niños o niñas pudieron haber vivido esta experiencia como algo desagradable, angustiante y con mucha frustración, la persona acompañante tal vez no les brindó apoyo suficiente o, aun brindando apoyo, el niño o niña experimentó mucho miedo e inseguridad.

Así, en segundo lugar y sobre la base de las vivencias, tiene lugar la reconstrucción de lo vivido por medio de procesos reflexivos. Por ejemplo, un niño o niña puede volver sobre su experiencia con la bicicleta al contarle a un familiar lo ocurrido y en el contexto de la conversación hablar sobre sus emociones, sobre el significado de la experiencia y sobre cómo aquello que ha vivido le brinda oportunidades o recursos, o bien le plantea restricciones, para continuar aprendiendo. Si la experiencia ha sido desagradable, también puede descubrir lo que necesita para aprender, es decir, el tipo de ayudas o apoyos que le van bien para aprender. Este segundo momento o forma de reelaborar la experiencia, que puede repetirse múltiples veces dando cabida a muchos momentos de reconstrucción de lo vivido, constituye el escenario propicio para elaborar y reelaborar nuestra identidad de aprendiz. Por tanto, a través del diálogo y la narración de experiencias subjetivas de aprendizaje se abre la oportunidad para que resignifiquemos el sentido atribuido a estas y a la visión que tenemos de nosotros mismos como aprendices.

El proceso de construcción de la identidad de aprendiz es cíclico y constante dado que se produce a partir de la participación en actividades que ofrecen oportunidades de aprendizaje, así como por medio de la reflexión sobre aquellas experiencias en las que hemos sentido que aprendíamos. Por tanto, es un proceso susceptible de ser impulsado y apoyado en el escenario escolar a través de prácticas diseñadas para este fin, en las que se puede promover

y acompañar los procesos de reflexión del alumnado sobre los aprendizajes y sobre sí mismo como aprendiz. Para abordar esta finalidad, y a modo de síntesis, podemos considerar tres ideas básicas del proceso de construcción de la identidad de aprendiz:

1. *La forma como nos vemos como aprendices es el producto de un proceso que ocurre con otros.* Reconocernos como aprendices no sucede en solitario sino cuando nos relacionamos con otras personas, es decir que para que esto ocurra necesitamos interactuar, vincularnos y dialogar con alguien. En un aula de clase, por ejemplo, la forma cómo somos percibidos por el profesorado o por los compañeros y compañeras se convierte en una fuente de reconocimiento como aprendices, pues lo que dicen y hacen ofrece un punto de referencia para reconocernos como aprendices con ciertas características (Saballa, 2019). Lo que quiere decir que, si bien el modo en que nos reconocernos como aprendices es una vivencia altamente individual y subjetiva, el proceso de reconocimiento es social y está basado en las relaciones que establecemos con otras personas (Falsafi, 2011; Saballa, 2019).
2. *El modo en que nos reconocemos como aprendices está vinculado a las situaciones de aprendizaje en las que participamos.* Como hemos dicho, la forma como nos definimos y actuamos como aprendices no es homogénea, sino que depende de la situación de aprendizaje en la que estemos participando. Sin embargo, algunos significados de nuestra identidad de aprendiz tienden a estabilizarse y a tener cierta continuidad a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos de nuestra vida (Falsafi, 2011). Por tanto, cuanto más variadas sean las experiencias de aprendizaje, en términos de los escenarios y las características de las actividades en las que participamos, más amplias y variadas podrán ser las oportunidades para construir significados distintos y múltiples sobre cómo somos como aprendices (Coll & Falsafi, 2010).
3. *Construimos significados sobre nosotros mismos como aprendices a través del discurso.* Cuando contamos una experiencia de aprendizaje, ya sea verbalmente, a través de la escritura, imágenes o dibujos, reflejamos nuestro punto de vista, conocimientos y emociones sobre la misma. De ahí que narrar nuestras experiencias constituye un proceso para ayudar a dar coherencia y continuidad a lo que aprendemos y a quienes somos como aprendices (Sfard & Prusak, 2005); asimismo, brinda la oportunidad de revisar, reinterpretar y

revalorar los significados que hemos construido. De este modo, reconstruir las experiencias subjetivas de aprendizaje a través del discurso no es solo un proceso cognitivo o comunicativo de quien aprende, también es un proceso de atribución de sentido que involucra aspectos actitudinales, motivacionales, afectivos y relacionales. Por ello, promover la reconstrucción de nuestras experiencias de aprendizaje ayuda a enriquecer los significados de aquello que hemos aprendido y también a elaborar una visión sobre nosotros mismos como aprendices cada vez más rica, flexible y ajustada (Coll, 2019). En otras palabras, ayuda a construir una identidad de aprendiz más habilitadora para hacer frente a diversidad de situaciones de aprendizaje (Engel & Coll, 2021).

1.2 El diario de aprendizaje: una práctica educativa para aprender a reflexionar sobre uno mismo como aprendiz

Tal como señalan Engel et al. (2022), la sola participación en actividades educativas no garantiza la formación de aprendices competentes o la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz que habilite tanto para reconocerse competente como para atribuir sentido a lo que se aprende. Para este fin, hace falta un proceso de enseñanza intencionada que promueva aprender a reflexionar sobre los aprendizajes y sobre uno mismo como aprendiz. En este sentido, reflexionar dista de ser una habilidad meramente individual y una acción espontánea, por el contrario, es un proceso que debe ser enseñado y, por tanto, se aprende en el contexto de actividades, en diálogo con otras personas, y a través del uso de instrumentos que lo favorezcan. Concretamente, reflexionar constituye un proceso que implica pensar, valorar y atribuir sentido a las experiencias de aprendizaje previas, presentes y futuras (Loughran, 2002).

Entre las estrategias que se pueden implementar para promover la reflexión en el contexto de la escuela, los diarios son instrumentos que se utilizan en diferentes niveles educativos para promover prácticas narrativas de manera regular (Santamaría-Cárdaba & Carrasco-Campos, 2021). En general, en el contexto escolar la actividad narrativa se plantea como un objetivo de aprendizaje; no obstante, es menos frecuente encontrar prácticas escolares diseñadas para que la producción narrativa ubique al alumnado en el centro, no solo como productor de textos sino como protagonista de la historia narrada, relatada en tiempo presente y cuyo contenido gire en torno a las experiencias de aprendizaje tanto en el ámbito escolar como fuera de este (Cabrera & Fuentes, 2016).

Los diarios de aprendizaje tienen la ventaja de ser instrumentos que no están ceñidos a un área curricular en particular, por lo que pueden considerarse un recurso para el diseño de actividades de aprendizaje diversas. Como estrategia para promover la reflexión sobre los aprendizajes y sobre uno mismo como aprendiz, implican el ejercicio de la escritura autorreferencial y fomentan la conciencia sobre uno mismo, ya que invitan a la observación y autoobservación sobre aspectos que no suelen ponerse en diálogo o sobre los que usualmente no se pone el foco (de la Cruz & Acevedo, 2021; Santamaría-Cárdaba & Carrasco-Campos, 2021). Así pues, los diarios de aprendizaje son una vía que permite dar protagonismo a las vivencias del alumnado en torno a sus procesos de aprendizaje y reconocer aspectos emocionales vinculados a estos (Cabrera & Fuentes, 2016). Igualmente, promueven la construcción y comunicación de diversos significados de las experiencias de aprendizaje, los cuales se relacionan con las características de las actividades en las que se aprende. Por ejemplo, la elaboración de un diario de aprendizaje puede favorecer la reflexión sobre cómo nos hemos sentido respecto a algo que alguien ha hecho o ha dicho durante una actividad; también sobre cómo entendemos y valoramos los objetivos de aprendizaje que se proponen; o bien, cómo nos motivan o interesan los contenidos de aprendizaje que se abordan, los métodos y los recursos utilizados, entre otros.

Considerando el potencial de los diarios para promover la reflexión del alumnado sobre sus aprendizajes y sobre sí mismo como aprendiz, su implementación en el aula requiere, en primer lugar, precisar cuál es el propósito de su uso y de este modo concretar los diferentes elementos de su puesta en práctica. Para este fin, las dimensiones propuestas por Engel et al. (2022) a considerar en el diseño de actividades de reflexión resultan adecuadas, pues engloban aspectos como *sobre qué reflexionar*, *cuándo reflexionar*, *con quién reflexionar* y *cómo reflexionar*. En este sentido, al plantear diarios de aprendizaje como una práctica educativa, elementos tales como el propósito, el tipo de contenidos que se esperan, el formato, el nivel de estructuración, la extensión, la regularidad y el acompañamiento son aspectos que no solo caracterizan el instrumento, sino que fundamentan el tipo de reflexiones y construcción de significados que haga el alumnado.

Igualmente, y de acuerdo con Porlán (2008), el desarrollo de diarios considera varias etapas o momentos, que en el caso del alumnado podemos adaptar como sigue: 1) conseguir escribir habitualmente para desarrollar la escritura periódica; 2) analizar y valorar lo consignado en el diario centrándose en la descripción de las experiencias para comprenderlas, identificar aspectos que tienen continuidad, fortalezas y dificultades, y emociones asociadas a estas; 3) proponer acciones que ayuden a potenciar o fortalecer aspectos de los alumnos y alumnas y de las actividades de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones sobre cómo se pueden desarrollar diarios de aprendizaje, en lo que sigue presentaremos dos experiencias que ilustran cómo estos se pueden implementar con alumnado de educación primaria para promover la reflexión sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sobre sus características como aprendices.

2. Dos prácticas educativas de uso de los diarios de aprendizaje en educación primaria

2.1 El diario personal

El diario personal es un instrumento implementado en el marco del trabajo realizado por Saballa (2019), en dos instituciones educativas de la ciudad de Santiago (Chile). La experiencia se realizó con grupos de 5° de primaria de la asignatura de lenguaje, en un centro, y de la asignatura de historia, en el otro. En total cada experiencia con los diarios se realizó a lo largo de una secuencia didáctica desarrollada en diez sesiones, con una frecuencia de tres sesiones semanales y una duración promedio de 60 minutos cada una.

El propósito del diario personal es la identificación y descripción de situaciones que ayuden al alumnado a reconocer algunas características de sí mismo como aprendiz. Concretamente, el diario se enfoca en la descripción de experiencias de aula con el profesorado y/o los compañeros y compañeras, haciendo énfasis en los aspectos emocionales. Al tiempo, el diario explora la percepción de cada alumna y alumno sobre ellos mismos como aprendices a partir de la autovaloración de ciertas características y, con base en ello, les invita a visualizarse como aprendices en el futuro.

El diario personal está conformado por la portada y dos páginas. En la portada se presenta la consigna y las diferentes partes del diario:

Te invitamos a escribir un “*diario personal*” en el que cuentes lo que has sentido, pensado o vivido durante la clase de _____.

En la primera página del diario encontrarás una “línea de tiempo” que marca el inicio, la mitad y el final de la clase. En esta línea queremos que marques y describas las *actividades y situaciones* que más te han interesado y/o han llamado tu atención durante la clase.

En la segunda página del diario te invitamos a reflexionar sobre tu forma de pensar, sentir y actuar durante la clase. Luego, te proponemos que te imagines a ti mismo/a en la clase siguiente y que nos cuentes cómo te ves. Ten en cuenta que no hay respuestas incorrectas, porque todo lo que puedas contar acerca de ti durante la clase de _____ es importante.

La Figura 1 presenta la primera página del diario orientada a la descripción de las situaciones más significativas vividas con el profesorado y/o los compañeros y compañeras. Incluye una línea del tiempo para situar la experiencia en el desarrollo de la clase y una tabla para su descripción, destacando las emociones asociadas a la misma.

Figura 1 – Primera página del diario personal

Diario personal

Fecha

¿Qué te gustaría contar de la clase de hoy que haya sido importante para ti?
Para cada situación te pedimos que, primero, la ubiques en esta línea de tiempo y la marques con una "X" y, luego, le pongas un título o nombre.

Inicio de la clase

La mitad

Final de la clase

Clase siguiente

¿En qué situaciones de la clase de hoy, de las que mencionaste anteriormente o una nueva, tu profesora y/o algunos de tus compañer@s han hecho o dicho algo acerca de ti cuando estabas participando y aprendiendo en la clase?

Título o nombre de las situaciones	¿Qué fue lo que hizo o dijo tu profesora o algunos de tus compañer@s acerca de ti cuando estabas participando o aprendiendo en la clase?	¿Cómo te sentiste en esa situación? y ¿por qué?

página 1

Fuente: Saballa, 2019.

En la segunda página del diario se plantean cuatro preguntas que exploran la percepción global del alumnado sobre sí mismo como aprendiz:

1. Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo/a y lo que estabas haciendo ¿Qué podrías contar acerca de ti?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves en clase y/o cómo participas en ella?
3. ¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves en clase y/o cómo participas en ella?
4. Si te imaginas la próxima clase, ¿cómo te quieres ver? ¿y qué te gustaría hacer?

La elaboración de los diarios personales comprende tres momentos. En primer lugar, una sesión de preparación para comentar el propósito del diario; familiarizar al alumnado con el instrumento; explicar en qué momentos y tiempos se realizará la actividad; y resolver dudas sobre el contenido del

diario en cuanto al foco y algunos términos nuevos (por ejemplo, qué significa *sí mismo*, *autorreflexión* y *descripción de sí mismo*). Para la familiarización con el instrumento las profesoras de cada grupo llevan a cabo un modelado sobre cómo escribir en el diario dando ejemplos de posibles respuestas a las preguntas. De esta manera, los alumnos y alumnas pueden conocer, comentar y ejercitarse en la escritura de las diferentes partes del diario. También en estas sesiones preparatorias se construyen recursos para apoyar las descripciones de las experiencias, por ejemplo, se elaboró un cartel con emoticonos que expresan diferentes emociones, el cual se mantuvo en el aula durante todas las sesiones.

En segundo lugar, al final de cada sesión de clase los alumnos y las alumnas llevan a cabo individualmente el registro de sus diarios, dedicando como máximo 15 minutos a esta labor. Además de hacer descripciones por escrito, también pueden incluir dibujos para ilustrar los relatos.

En tercer lugar, se realizan sesiones de reflexión que toman la forma de entrevista personal en las que se dialoga con mayor detenimiento sobre aspectos muy diversos de las experiencias de cada alumna o alumno, tales como los aprendizajes en las experiencias, las emociones asociadas, los intereses y expectativas frente a las actividades de aprendizaje, la forma de abordar las actividades, las características como aprendiz vinculadas a la experiencia y la valoración propia sobre esas características, los cambios y continuidades en la percepción sobre sí mismo a lo largo de las clases, el papel de los otros participantes en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz, y los retos, fortalezas y necesidades para continuar aprendiendo.

2.2 Los itinerarios personales de aprendizaje

El itinerario personal es una práctica realizada en la escuela Riera de Ribes ubicada en un municipio de la provincia de Barcelona (España). Esta práctica de reflexión es llevada a cabo con el alumnado de 4º, 5º y 6º de educación primaria a lo largo de todo el curso escolar.

La finalidad del instrumento es ofrecer un espacio de reflexión a cada alumno y alumna que le ayude a identificar y describir las experiencias de aprendizaje que logra en los diversos contextos en los que participa, tanto dentro como fuera de la escuela, para ayudarle a ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje y a construir una representación más rica de sí mismo como aprendiz. Concretamente, la propuesta se centra en el desarrollo de un portafolio basado en una guía a modo de plantilla que ayuda al alumnado a reflexionar sobre las experiencias que ha vivido en las estrategias de aprendizaje que conforman la oferta curricular del centro (proyectos, conferencias,

grupos de lectura etc.) y una experiencia de aprendizaje adicional, a elegir por el alumnado, de entre las que ha vivido fuera de la escuela.

Para cada estrategia o situación de aprendizaje, el itinerario en formato de tabla incluye preguntas guía organizadas en cuatro apartados: explico, pienso, cambio y mejoro (ver Figura 2).

Figura 2 –Modelo de itinerario personal para la estrategia de aprendizaje “conferencias”

ITINERARIO PERSONAL: explico, pienso, cambio, mejoro.

ESTRATEGIA	EXPLICO	PIENSO	CAMBIO	MEJORO
• ¿Qué situación elijo para explicar qué ha pasado?	• ¿Por qué? • ¿Qué actividad o momento me ha hecho sentir que estaba aprendiendo? • ¿Cuándo lo he sentido? ¿Qué estaba haciendo? ¿Con quién estaba?	• ¿Cómo lo estaba haciendo yo? ¿Qué pensaba cuando lo hacía? ¿Cómo me sentía cuando lo hacía? ¿Qué ideas tenía de lo que estaba haciendo?	• ¿En qué momento me he dado cuenta de que había cambiado mi pensamiento? ¿Cómo lo he cambiado?	• ¿Cómo tendría que hacerlo a partir de ahora? ¿Qué necesito hacer para mejorar?
CONFERENCIAS: como experto, como aprendiz				

Fuente: proyecto Personae.

Al inicio del curso escolar cada tutor o tutora presenta la guía, explica al grupo el objetivo del portafolio y realiza ejercicios a modo de ejemplo para ayudar al alumnado a describir sus experiencias de aprendizaje. A lo largo del curso, se dedican entre dos y cinco sesiones semanales, de aproximadamente 30 minutos de duración cada una, a que las alumnas y alumnos registren sus experiencias de aprendizaje en el itinerario personal. En estas sesiones el profesorado guía las reflexiones individualmente ofreciendo ayudas para la identificación y descripción de las diferentes consignas que se piden, pudiendo dedicar más de una sesión a la reflexión conjunta sobre una misma experiencia de aprendizaje. En general, este momento busca enriquecer las experiencias descritas y ayudar a tomar decisiones respecto a acciones de mejora. Puntualmente, el profesorado abre espacios dedicados a la reflexión colectiva y

a presentar ejemplos de las experiencias descritas por los alumnos y alumnas en el itinerario y que pueden servir de modelo.

3. Componentes de innovación de las prácticas educativas basadas en diarios de aprendizaje

Como hemos apuntado al inicio de este capítulo, la formación de aprendices competentes invita a poner el foco en las vivencias del alumnado, reconociendo que el aprendizaje es un proceso cognitivo y altamente emocional al que atribuimos sentido a partir de quienes somos, de nuestras experiencias de aprendizaje previas y actuales, y de las que proyectamos tener en el futuro. Por tanto, la incorporación de instrumentos que apoyen la reflexión sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje y sobre nuestra identidad de aprendiz resulta de gran valor para formar aprendices más conscientes de sus procesos, y con mayor disposición y conocimiento para tomar decisiones sobre qué quieren aprender y cómo pueden hacerlo.

Las experiencias de implementación de diarios de aprendizaje descritas en este capítulo, si bien responden a contextos y propósitos diferentes, brindan algunos aspectos clave a tener en cuenta para promover la reflexión en los espacios escolares, mencionaremos algunos de ellos:

1. La implementación de diarios de aprendizaje requiere disponer de momentos y tiempos dedicados específicamente a desarrollar las actividades de reflexión con el alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre sí mismo como aprendiz. Por tanto, es necesario destinar momentos de clase y/o de tutorización tanto para aprender a elaborar los diarios como para realizar el seguimiento y ayudar al alumnado a profundizar en el contenido de sus reflexiones.
2. De acuerdo con el foco elegido para reflexionar y las características del alumnado, el formato del instrumento puede ser más estructurado y directivo, o más libre. En el caso de los niños y niñas de educación primaria, es necesario el uso de consignas y preguntas muy precisas que guíen la escritura y que consideren la inclusión de otro tipo de producciones, tales como dibujos. Igualmente, la presentación de las consignas en tablas, la incorporación de líneas de tiempo u otros elementos gráficos, son apoyos importantes que ayudan a evocar las situaciones y a describir y a organizar las ideas.
3. El acompañamiento del profesorado durante todo el proceso de implementación es fundamental. Las experiencias destacan que es imprescindible realizar actividades previas que ayuden al alumnado

a consensuar el propósito del diario y también a entender su estructura. Igualmente, durante la implementación es necesario ofrecer recursos que ayuden a describir las propias experiencias y cómo se han sentido como aprendices, mediante ejemplos de experiencias de aprendizaje que puedan servir de modelo o recursos visuales como los emoticonos para describir sus emociones. Al finalizar las descripciones, es conveniente promover la reflexión sobre las experiencias descritas con el fin de enriquecerlas, apoyar la toma de consciencia sobre ellas y valorarlas, así como proyectar experiencias futuras.

4. Los diarios pueden enfocarse en la reflexión sobre experiencias que han tenido lugar en diferentes espacios de aprendizaje, no solo en el contexto escolar sino en contextos distintos a este, tal como ilustra la segunda experiencia sobre los itinerarios de aprendizaje. La reflexión puede enfocarse en aspectos distintos dependiendo de los objetivos que se persigan, por ejemplo, en las emociones, sentimientos y motivaciones vividas durante la participación; en las fortalezas o debilidades percibidas por los alumnos y alumnas al aprender determinados conocimientos o al participar en cierto tipo de actividades; en las condiciones que favorecen o no la implicación del alumnado en diferentes situaciones de aprendizaje; en la proyección de los aspectos a mejorar y acciones concretas para el cambio, entre otros aspectos.
5. La periodicidad de la implementación del instrumento puede ser variable. Por una parte, los diarios se pueden usar durante un tiempo específico siguiendo un objetivo particular, por ejemplo, en una asignatura o una secuencia didáctica. Por otra, pueden llevarse a cabo a lo largo de todo el curso escolar y abarcar experiencias muy diversas y múltiples. Según los objetivos, necesidades y posibilidades, la regularidad puede ser de forma diaria, o bien, de algunas veces por semana, semanal o quincenal. En último término, la implementación de diarios, u otras prácticas de reflexión, de manera sistemática tiene mayor potencial para ayudar al alumnado a aprender a reflexionar sobre sus aprendizajes y sobre sí mismo como aprendiz.

4. Elementos de mejora de las prácticas educativas basadas en diarios de aprendizaje

Sumado a los aportes que hemos destacado sobre la implementación de diarios de aprendizaje con el alumnado de educación primaria, a continuación, presentamos algunos aspectos adicionales que pueden ser potenciados,

ajustados o bien incorporados a prácticas educativas diseñadas para promover la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz.

- En general, las experiencias presentadas plantean el diario como una actividad a ser desarrollada de forma individual; no obstante, también podría considerarse el trabajo en parejas, pequeño grupo o grupo clase tanto para la elaboración de las descripciones de experiencias de aprendizaje como para discutir colectivamente sobre ellas y, de este modo, fomentar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y uno mismo como aprendiz a través del diálogo con pares y no solo con el profesorado.
- La extensión de la reflexión es un aspecto relevante a considerar con alumnado de primaria, especialmente en la fase de inicio y familiarización con los instrumentos de reflexión, pues es importante que la actividad sea abordable por los alumnos y alumnas, además de que no genere fatiga fácilmente. Por ello, la amplitud del foco de la reflexión puede ser en algunos momentos más puntual y en otros más extensa. En el caso del diario personal, por ejemplo, las dos partes o focos que se proponen pueden ser objeto de reflexión en momentos diferenciados y seguir una frecuencia diferente. Mientras las situaciones significativas vividas durante las clases (primera página del diario) puede ser una reflexión que se haga diariamente o varias veces por semana, las preguntas en torno a la visión global sobre uno mismo como aprendiz (segunda página del diario) puede ser una reflexión que se realice semanal o quincenalmente.
- Las experiencias presentaron formatos con una estructura invariable y predefinida. Este aspecto puede ser ajustable en función del curso en el que se implementen los diarios o a medida que se avanza en el proceso; por ejemplo, el formato puede ser más flexible en cursos con estudiantes de mayor edad. En este sentido, y de manera general, la implementación de diarios de aprendizaje debería considerar ajustes en el formato en función de las características y necesidades del alumnado.
- Las dos experiencias descritas se llevan a cabo utilizando modelos en papel, no obstante, la incorporación de recursos digitales podría facilitar el uso de distintos lenguajes para enriquecer la descripción de las experiencias y potenciar así la expresión de ideas y emociones que solo de forma escrita resultaría más difícil o limitada.
- La disponibilidad de recursos discursivos por parte del alumnado es un aspecto fundamental a tener en cuenta en el diseño, implementa-

ción y ajuste de prácticas como los diarios de aprendizaje. Por esto, es fundamental incorporar espacios y estrategias que permitan a los alumnos y alumnas contar con los medios para pensar, valorar y describir sus procesos de aprendizaje y a sí mismo como aprendiz de forma cada vez más rica y amplia. Más allá de ofrecer ejemplos sobre cómo describir sus experiencias, se trata de ayudarles a ser más consciente se sí mismos y a enriquecer los recursos discursivos de los que disponen. En otras palabras, el ejercicio de reflexión que proponen los diarios a través de preguntas implica también ofrecer ayudas para construir las respuestas a esas mismas preguntas.

- Si bien las reflexiones que se promueven en los diarios pueden incorporar elementos prospectivos de mejora para hacer frente a las diversas situaciones de aprendizaje, es importante tener en cuenta que la reflexión sobre uno mismo como aprendiz no se limita a la construcción de significados en términos de lo que falta por aprender o es necesario transformar en cuanto aprendiz. La reflexión sobre uno mismo como aprendiz es una vía para ampliar, profundizar y enriquecer los significados que conforman la identidad de aprendiz, también en términos del reconocimiento de los intereses, motivaciones, gustos o preferencias, habilidades, fortalezas y potencialidades para aprender, entre otros aspectos.
- Por último, los diarios de aprendizaje se plantean como un instrumento para la formación de aprendices competentes, no obstante, las informaciones que proveen constituyen una fuente de información valiosa que el profesorado puede utilizar potencialmente para reflexionar sobre su propia práctica, por lo que este tipo de instrumentos también podrían cumplir con este propósito.

REFERENCIAS

Cabrera, V., & Fuentes, L. (2016). Diarios narrativos: relaciones y encuentros en educación secundaria. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 309-331. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1934>

Coll, C. (2019). Prólogo. In F. Díaz-Barriga, *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (pp. 3-11). SM Ediciones.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). La identidad de aprendiz: una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 353, 211-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:455f1a00-5dab-4ce7-a963-c5b557089324/re353-actualizado-pdf.pdf>

Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49-59.

de la Cruz, E., & Acevedo, L.A. (2021). El diario personal: herramienta de promoción de la escritura y el autoconocimiento. *Shimmering words: research and pedagogy e-journal*, 10, 58-76. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/shimmering/article/view/2103>

Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/ptcedh/admin/publicacions/Engel-Coll2021_PTCEDH.pdf

Engel, A., Oller, J., & Solari, M. (2022). Aprender a aprender: el papel de la reflexión para formar aprendices competentes. In S. Olmos, M. J. Rodríguez, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos & F. J. García, (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp. 139-154). Octaedro.

Falsafi, L. (2011). *Learner identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. GRINTIE. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf

Falsafi, L., & Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje.

Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11(2), 16-19. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>

Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>

Martin, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 72-78. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14202>

Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*. <https://idus.us.es/handle/11441/25448>

Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2043867>

Santamaría-Cárdaba, N., & Carrasco-Campos, A. (2021). Los diarios de aula: una herramienta critico-reflexiva para aprender cuestiones de género. *Revista Fuentes*, 23(3), 296–305. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.11389>

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>

Solari, M., & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. In C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 23-27). Graó.

Unión Europea, Consejo (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 61, C 189/01, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

CAPÍTULO 5

LOS PLANES PERSONALES DE APRENDIZAJE COMO INSTRUMENTOS AL SERVICIO DE LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Judith Oller¹
Iris Merino²
Mariana Largo³

1. Los planes personales de aprendizaje como estrategia de personalización del aprendizaje

Los planes personales de aprendizaje (en adelante PPA) constituyen una herramienta que se fundamenta en la premisa de que los estudiantes estarán más motivados para aprender, tendrán más implicación en la escuela y darán mayor sentido a los aprendizajes escolares si son ellos quienes deciden qué quieren aprender, cómo van a aprenderlo y por qué necesitan aprenderlo para lograr sus objetivos personales (Bishop et al., 2019; Bray & McClaskey, 2015; Lockspeiser & Kaul, 2016). La finalidad general de un PPA es dar mayor coherencia, foco y propósito a las decisiones que los estudiantes toman sobre su aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela (vinculándolas con sus intereses, necesidades y aspiraciones individuales), ya que parten de los objetivos o metas de aprendizaje del alumnado como foco de la acción educativa (Bishop et al., 2019; Vermont Agency of Education, 2019).

Es precisamente su finalidad la que hace que los PPA sean un instrumento ideal para conseguir personalizar los aprendizajes escolares. En concreto, hay tres elementos de la personalización del aprendizaje que se relacionan directamente con el establecimiento de objetivos o metas del alumnado (Bray & McClaskey, 2015; Coll, 2018):

1. El establecimiento de relaciones entre el aprendizaje y los intereses personales, talentos, pasiones y aspiraciones del alumnado.

1 Universitat de Barcelona.
2 Universitat de Barcelona.
3 Universitat de Barcelona.

2. La participación activa del alumnado en el diseño de su propio aprendizaje, lo que incluye la toma de decisiones y su voz respecto a lo que quiere aprender y cómo lo quiere aprender.
3. La reflexión del alumnado sobre las estrategias que van a permitirle conseguir sus objetivos, sobre el grado de consecución de los mismos, y sobre sus propias características como aprendices.

Los PPA se han desarrollado teniendo en cuenta elementos de dos aproximaciones teóricas distintas. Por un lado, estudios de orientación cognitiva, que consideran el establecimiento de objetivos de aprendizaje del alumnado como una forma de autorregulación (Day & Tosey, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011). Por otro lado, estudios de corte sociocultural que enfatizan la naturaleza social del aprendizaje y la importancia del andamiaje del profesorado para promover el aprendizaje escolar (Dewey, 1998; Cole et al., 1978; Wertsch, 1991). Además, desde nuestra perspectiva, podemos ver los PPA como instrumentos que pueden usarse al servicio de la personalización del aprendizaje en la medida que pueden ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje y sus características como aprendices, lo que les otorga mayor control y responsabilidad para lograr sus metas académicas y personales (Atzet et al., 2018; Coll, 2016).

En este punto, es importante señalar que el instrumento por sí solo no personaliza el aprendizaje, sino que son las ayudas educativas del docente y su acompañamiento lo que determina su potencial como instrumento de personalización (Bishop et al., 2019; Crichton & Kinsel, 2003; Lockspeiser & Kaul, 2016; Nagle & Taylor, 2017). En este sentido, si bien son los alumnos y las alumnas quienes establecen sus objetivos de aprendizaje en los PPA, es el profesorado (a veces junto a las familias) quién actúa como acompañante activo en el proceso de elaboración de los planes, ya que les orienta en la tarea de establecer sus objetivos de aprendizaje (a corto, medio o largo plazo) y les ayuda a revisarlos y a modificarlos a lo largo del tiempo. Por ello, algunos autores hablan de los PPA como “puentes flotantes” (Crichton & Kinsel, 2003) que permiten al alumnado conseguir sus metas a través de actividades que den cuenta de sus necesidades e identidades cambiantes a lo largo de los cursos. En consecuencia, los PPA tienen que entenderse como documentos “vivos” que cambian y se adaptan de acuerdo con las ideas y necesidades del alumnado.

1.1 Elementos nucleares de los PPA

Los PPA no tienen un formato cerrado, sino que pueden tener distintas formas y perseguir diferentes propósitos en los centros en función de las características del aprendiz o los aprendices a quienes vayan dirigidos. Por

ejemplo, hay propuestas de aplicación de los PPA en la educación secundaria (Bishop et al., 2019; Bray & McClaskey, 2015; Nagle & Taylor, 2017; Vermont Agency of Education, 2017), la postsecundaria y la universidad (Challis, 2000; Lockspeiser & Kaul, 2016; Scott & Solberg, 2019; Solberg et al., 2012). Con todo, hay una serie de características centrales que aparecen en todas las propuestas. Hemos incorporado en el siguiente listado algunas ideas de Bray y McClaskey (2017), que plantean un marco teórico sobre personalización del aprendizaje en el que dan a esta herramienta un peso importante:

1. Los maestros, asesores, familiares y otros agentes educativos participan activamente en el desarrollo y actualización del PPA de un estudiante.
2. Los PPA son fácilmente accesibles para estudiantes, maestros, familias y otros agentes educativos. A menudo están integrados en el sistema de gestión de contenidos en línea de la institución, y toda la información es segura y confidencial para quienes no son miembros de la comunidad educativa.
3. Los PPA incluyen el perfil del aprendiz, un documento que indica las fortalezas, desafíos, preferencias y necesidades clave de cada estudiante, junto con sus intereses, talentos y aspiraciones personales.
4. Los PPA incluyen una descripción de los objetivos o metas identificados por el alumnado y que ha pensado junto al docente; esta es la característica principal de los PPA. Estas autoras identifican cuatro tipos de objetivos de aprendizaje en los planes: metas orientadas al desarrollo de habilidades discretas de aprendizaje -*Access, engage and express goals for skill development* (de acuerdo con el Diseño Universal de Aprendizaje diferencian entre metas de acceso, implicación y ejecución); metas personales -*Personal goals* (derivadas de sus intereses, talentos, aspiraciones y pasiones); metas de proyección al futuro - *College and career goals*; y metas de ciudadanía -*Citizenship goal* (derivadas de un interés o pasión sobre cómo mejorar los problemas de la comunidad, ya sea local o global). Además, Day y Tosey (2011) destacan algunas características que deben tener las metas para que sean eficientes: estas deben ser simples, medibles y alcanzables a corto o medio plazo.
5. Los PPA están diseñados para ayudar a alcanzar las metas del alumnado a través de itinerarios educativos flexibles. Alumnado y profesorado colaboran en la identificación de metas y diseñan un plan para establecer los pasos necesarios para alcanzarlas. Describen cuál será la evidencia para lograr sus objetivos, establecen un tiempo programado para cumplirlos y proporcionan una lista de apoyos que

pueden ser necesarios para este fin. A lo largo del año hay distintas evaluaciones sobre el nivel de logro de las metas de los estudiantes.

6. Los PPA son un vehículo para la reflexión. Los estudiantes utilizan autoevaluaciones, evaluaciones, revisiones por pares, entre otros, para explorar y reflexionar sobre el grado en que al logrado sus metas o, en caso contrario, sobre los motivos que les ha impedido alcanzarlas. Los estudiantes, docentes, familias y otros agentes educativos reflexionan sobre su crecimiento y progreso escolar, para que puedan pensar en sí mismos como aprendices y orientar intencionalmente sus decisiones vinculadas a las actividades escolares.

En esta línea, los PPA permiten que “el aprendizaje sea personalmente relevante, atractivo, adecuado a las capacidades de los alumnos y respetuoso con las diferencias individuales, haciendo que el aprendizaje sea útil y motivador” (Shemshak y Spector, 2020, p.6). Además, hay estudios que vinculan los PPA con una variedad de beneficios para los estudiantes, que se consideran cada vez más esenciales para tener éxito en la educación y el trabajo a lo largo y ancho de la vida: una mejora de su motivación académica, de la implicación escolar, de la eficacia en la toma de decisiones y de la responsabilidad personal (Hackmann et al., 2019; Lockspeiser & Kaul, 2016; Solberg et al., 2012).

2. Dos prácticas educativas basadas en el uso de planes personales de aprendizaje en educación secundaria

Con el fin de ilustrar cómo los PPA pueden ser implementados en los centros educativos, presentamos a continuación dos experiencias que muestran formas diferentes de hacer uso de esta herramienta en educación secundaria. Expondremos las características de los PPA de cada centro educativo en función de seis dimensiones que describen: 1) el **propósito** de la práctica; 2) el tipo de **contenidos** que aborda; 3) las características de las **actividades** implementadas; 4) las características de los **productos** o evidencias del proceso; 5) las características del **seguimiento** y valoración del proceso; 6) la **periodicidad** de las actividades implementadas.

En términos generales, en ambos centros el PPA se plantea como una herramienta pedagógica transversal a los diferentes espacios y actividades de aprendizaje, por medio de la cual se quiere potenciar la autorregulación y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Sin embargo, los PPA adoptan nombres y formatos diferentes y se implementan de forma distinta de acuerdo con las características de cada centro y las particularidades de su proyecto educativo, como veremos a continuación.

2.1 El Contrato Pedagógico

La primera experiencia se desarrolla en el colegio Garbí Pere Vergés, un centro educativo ubicado en una población del área metropolitana de Barcelona (España), que ofrece formación en educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Desde sus inicios, hace más de cinco décadas, el centro apostó por una pedagogía activa, centrada en el estudiante y en su desarrollo integral, considerando así en su proyecto educativo aspectos éticos, estéticos, científicos y sociales que son transversales en las diferentes propuestas del centro, y que se concretan en el trabajo por proyectos en todos los niveles educativos y en actividades que promueven la reflexión personal sobre los aprendizajes.

A lo largo del curso escolar, la oferta formativa se organiza en torno a diferentes espacios y actividades de aprendizaje donde el alumnado trabaja en pequeños grupos cooperativos: proyectos globales y multidisciplinares, proyectos específicos disciplinares, y actividades de centro, de convivencia y de ciudadanía. Específicamente, los proyectos globales son multidisciplinares y se centran en el análisis de situaciones reales y complejas que requieren que el alumnado despliegue distintas competencias. Los proyectos específicos trabajan contenidos de aprendizaje de áreas disciplinares como la lengua catalana, la lengua castellana, las matemáticas, o el medio social y natural. Tanto las actividades de centro como las relativas a la convivencia y ciudadanía están ligadas al desarrollo de habilidades sociales con una lógica de aprendizaje servicio dentro de la escuela. Este componente de formación integral del alumnado es uno de los aspectos más destacados de la propuesta de centro y está en la base de la implementación de diferentes estrategias de personalización de los aprendizajes escolares y también fundamenta la incorporación de PPA en su oferta educativa.

Los *Contratos Pedagógicos* son instrumentos de seguimiento que permiten establecer compromisos y acompañar al alumnado en la construcción de su proyecto personal de aprendizaje. Su **propósito** principal es que el alumnado establezca metas personales de aprendizaje para promover el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, permitiéndoles tomar decisiones sobre qué habilidades o competencias quieren desarrollar en términos de fortalezas y potencialidades. En general, la práctica prioriza la consideración de los intereses de aprendizaje del alumnado y la toma de decisiones respecto a qué quiere aprender.

En términos del **contenido** que abordan, los *Contratos Pedagógicos* comprenden metas relacionadas con los cuatro ámbitos correspondientes a los ejes del proyecto educativo del centro: 1) habilidades personales, 2) contenidos curriculares o disciplinares, 3) relaciones sociales, y 4) hábitos

de autocuidado. Si bien se establecen estos ejes, en general las metas suelen concentrarse en aspectos actitudinales que apoyan el desempeño escolar (p. ej., preguntar todas las dudas en clase o controlar los nervios al exponer) y que ayudan al rendimiento académico (p. ej., mejorar la ortografía, entregar a tiempo los deberes etc.). Asimismo, se incluyen, dependiendo de cada estudiante, metas que van más allá del contexto escolar (p. ej., practicar un deporte o tocar un instrumento musical). La precisión de las metas es variable, estas abarcan desde aspectos muy concretos (p. ej., hacer esquemas de los contenidos académicos, escribir recto en la libreta o no tirar papeles al suelo) hasta aspectos muy generales (p., ej., mejorar en matemáticas, tener más autonomía o ser feliz), que en ocasiones resultan difíciles de concretar en acciones. No obstante, el plan contempla todo tipo de metas, concretas y generales, que pueden abarcar periodos de tiempo variables y diferentes tipos de recursos y actividades para su logro.

En cuanto a las **actividades** que implementan, los *Contratos Pedagógicos* se estructuran en torno a dos reuniones (inicial y de cierre) en las que participa la familia, y las tutorías que se desarrollan a lo largo del curso. Las reuniones son espacios en los que se socializa el contenido y la valoración del PPA y se brinda apoyo emocional al alumnado. Las tutorías, que pueden ser tanto individuales como grupales, son un espacio de reflexión, toma de decisiones y valoración del proceso entre el profesorado y el alumnado. En concreto, las tutorías individuales se aprovechan para hacer el seguimiento del proceso de trabajo individual y en ellas se toman decisiones sobre las metas a cumplir de acuerdo con los intereses de aprendizaje y las prioridades de cada estudiante. Inicialmente, el análisis se enfoca en los aspectos a mejorar o potenciar mediante la pregunta “¿dónde estás y a dónde te gustaría llegar al final del curso?”. Después, con la guía del tutor/a, se proponen dos o tres objetivos para cada uno de los cuatro ámbitos curriculares, se plantean las acciones concretas a realizar para alcanzarlos, y cuándo llevarlas a cabo. Solo el tutor/a participa de forma directa en el desarrollo del PPA, el resto del profesorado del centro no interviene en la práctica. Por otro lado, en las tutorías grupales se trabaja en parejas o pequeño grupo a partir de las orientaciones del tutor/a, en general con el apoyo de guías de reflexión que abordan temas como la importancia que tienen las metas para el alumnado, las acciones puestas en marcha para conseguirlas, y las dificultades o aciertos vividos durante el proceso. En este caso, la ayuda entre iguales busca que el alumnado comparta experiencias e ideas.

El **producto** principal es el documento del *Contrato Pedagógico*, el cual se trabaja inicialmente en papel y posteriormente se transforma en documento digital. En este documento se consignan las metas iniciales del alumnado; y se modifica a lo largo del curso a medida que se revisan y transforman las metas.

Asimismo, las guías de reflexión sobre el proceso de logro de metas que se trabajan en las tutorías grupales forman parte de las evidencias, pues reflejan las decisiones, sentimientos y dificultades en relación con el cumplimiento de metas. Sin embargo, en general no se cuenta con directrices compartidas para el registro tanto de las acciones concretas para alcanzar las metas como de las reflexiones en torno a las experiencias vividas en el proceso, por lo que muchas de estas informaciones no quedan consignadas por escrito y tampoco de forma sistemática.

Figura 1 – Ejemplo de Contrato Pedagógico. Alumna de segundo curso de educación secundaria

CONTRATO PEDAGÓGICO

El/la alumno/a _____,
con este contrato, se compromete a:

Habilidades a potenciar:

- 1. Autonomía**
- 2. Sociabilidad y Alegría** (*Continúa siendo un largo camino*)
- 3. Responsabilidad**
- 4. Orden** (*documentación y funcionamiento*)

Aspectos a mejorar relacionados con los siguientes ámbitos:

CIENCIA

- 1. Aplicación de las matemáticas** (*Continuar*)
- 2. Uso de los idiomas** (*Reforzar el catalán*)

ESTÉTICA

- 1. Seguridad en sí misma** (*Reforzar*)
- 2. Hacer más danza**

ÉTICA

- 1. Apertura al resto de los compañeros**
- 2. Defender las ideas propias**

La revisión de este contrato se realizará el próximo: *Abril - Mayo*
El/la alumno/a, firmando este contrato pedagógico se compromete a trabajar para mantener las fortalezas y mejorar aquellos aspectos que se contemplan en este documento.

(Firma del alumno/a) _____ (Firma del tutor/a) _____

Barcelona, 23 de noviembre de 2018
Revisión: Barcelona, 29 de enero de 2019

Fuente: Proyecto Personae.

Así, el **seguimiento** del *Contrato Pedagógico* se centra en el cumplimiento de las metas y tiene el objetivo de recordar al alumnado su compromiso con las mismas, además de revisar su concreción de modo que se puedan establecer acciones específicas que permitan alcanzarlas. Este seguimiento se hace a través de las tutorías individuales de modo que a lo largo del curso alumnado y tutor/a discuten y deciden qué objetivos mantener, modificar, añadir o valorar como cumplidos.

La **periodicidad** de las actividades del PPA es variable, especialmente las tutorías. La tutoría inicial de planteamiento de metas se realiza durante el primer mes escolar, una vez ha finalizado el periodo de valoración de los aprendizajes del curso anterior. Las reuniones con alumnado y familia para la formalización y cierre del PPA se realizan al inicio del curso y al final del mismo, respectivamente; esta última coincide con el informe final de evaluación académica. Las tutorías individuales se llevan a cabo trimestralmente coincidiendo con las evaluaciones, sin embargo, dependiendo del caso, pueden realizarse muchas más a petición del alumnado o a criterio del tutor/a, que pueden variar en grado de formalidad, duración y finalidad. Las tutorías grupales suelen llevarse a cabo al menos una vez durante el trimestre.

2.2 El Plan de Trabajo

La segunda experiencia se desarrolla en el INS Cardener, un centro de educación secundaria situado en la provincia de Barcelona (España). A lo largo de los últimos diez años, el equipo docente del centro ha diseñado un proyecto educativo cuyo eje es la personalización del aprendizaje. Concretamente, su proyecto educativo parte de dos ideas (Atzet et al., 2018): 1) todos los aprendizajes tienen una doble vertiente teórico-práctica, en el que se enfatiza el aprendizaje experimental y aplicado a la vida comunitaria fuera del centro; y 2) el centro de la acción educativa es el alumnado, de forma que se atiende a su diversidad a través de itinerarios formativos personalizados y de la mejora de sus competencias para aprender a aprender, lo que implica escuchar y atender sus propuestas sobre los aprendizajes que desean realizar y sobre cómo diseñar actividades de aprendizaje.

El proyecto pedagógico destaca por ofrecer al alumnado múltiples oportunidades para decidir en qué actividades participar. Estas actividades de aprendizaje se organizan en cuatro tipos distintos: los proyectos, que son propuestas interdisciplinares en las que deben utilizar las competencias adquiridas para resolver una situación o un problema; los talleres y lenguajes, que son actividades que versan sobre diferentes modos de comunicación (periodismo, fotografía, teatro, música etc.) y parten de un componente práctico; los planes de acción, que son pequeñas unidades didácticas o bloques de contenido

de los diferentes ámbitos curriculares que tratan sobre temas concretos; y el espacio de tutoría, reservado para trabajar la cohesión de grupo y también para hacer el seguimiento individual del alumnado. Todas las actividades del centro, excepto los proyectos y las tutorías, son internivel, es decir, se realizan conjuntamente con alumnado de primero a tercero de la educación secundaria obligatoria. Es precisamente en este espacio de tutoría donde se elabora y revisa periódicamente el *Plan de Trabajo*.

El *Plan de Trabajo* surge en este contexto educativo como una herramienta pedagógica que facilita la toma de decisiones del alumnado respecto a las diferentes actividades que se ofrecen en el centro (concretamente, nos referimos a los talleres, lenguajes y planes de acción). Ello hace que tenga un doble **propósito**: por un lado, facilitar al alumnado tomar dichas decisiones de manera coherente con sus intereses y para diseñar un itinerario formativo que desarrolle al máximo sus potencialidades y sus debilidades y, por otro, ayudar a que tanto el alumnado como el profesorado puedan hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado.

Los **contenidos** sobre los cuales versan los objetivos y las metas que los estudiantes se plantean en el *Plan de Trabajo* son de cuatro tipos: 1) sobre aspectos actitudinales vinculados al contexto escolar, sobre el aprendizaje de alguna área o materia (las matemáticas, las artes etc.), o bien sobre la organización de tareas y materiales escolares (el uso de la agenda, llevar al día las tareas etc.); 2) sobre hábitos que no se tenía hasta el momento pero que es necesario introducir para el desempeño escolar (estar más atento en clase, consultar las dudas que surjan); 3) sobre el desarrollo de un interés que se tiene por una materia (educación física, inglés) o el descubrimiento de nuevos intereses (explorar nuevos talleres); 4) sobre el refuerzo de los aprendizajes vinculados a algún área curricular o tarea en particular en la que se han detectado deficiencias o dificultades (la ortografía, las matemáticas etc.).

Las **actividades** por medio de las cuales se desarrolla el PPA están circunscritas al espacio de tutoría. En este sentido, podemos identificar dos tipos de actividades. Las primeras tienen que ver con la elección, revisión y valoración de los objetivos y suelen llevarse a cabo en un primer momento de forma autónoma por parte de los estudiantes y, posteriormente, compartiéndolas con el tutor/a y creando un documento conjunto definitivo. Solo en ocasiones muy puntuales los docentes proponen dinámicas de grupo en las que compartir reflexiones vinculadas al progreso de los objetivos, ya que consideran el *Plan de Trabajo* una herramienta personal y privada. El segundo tipo de actividades tienen que ver con la elección de los diferentes espacios y actividades de aprendizaje que ofrece el centro (talleres, lenguajes y planes de trabajo), que se hace por medio de una conversación estudiante-tutor/a teniendo delante el *Plan de Trabajo* y orientando las decisiones que se van tomando para conseguir un objetivo en particular.

En cuanto a las características del **producto**, el formato del *Plan de Trabajo* simula un contrato laboral, por lo que adquiere la forma de un documento formal y estandarizado en el centro en el que el estudiante tiene que introducir sus datos personales y sus objetivos, y debe estar firmado por todas las partes implicadas: estudiante, su tutor/a y su familia y/o tutor/a legal. La finalidad es socializar el PPA y buscar alianzas entre agentes para poder hacer un mejor acompañamiento y buscar estrategias conjuntas para conseguir los objetivos del alumnado.

Figura 2 – Ejemplo de Plan de Trabajo de un alumno de segundo curso de educación secundaria



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

PLAN de TRABAJO. 1ºTr

Alumno/a: _____

El **Plan de trabajo** es una herramienta individual que recoge las metas que tú como alumno/a pretendes alcanzar a nivel pedagógico/personal y cómo las conseguirás. Se confecciona junto con el tutor/a individual y se revisa, como mínimo, una vez al trimestre. Así, este documento será tu guía de trabajo durante el recorrido.

Para definir los objetivos de tu Plan de trabajo (PT) es necesario que partas del punto donde te encuentras ahora, tanto a nivel académico como personal. Conjuntamente con el tutor/a planificarás las estrategias a desarrollar para conseguir los objetivos. Estas estrategias tendrán que desarrollarse en tutorías, planes de acción, proyectos, talleres y lenguajes, así como también en cualquier otro contexto.

El tutor/a es quien da el "visto bueno" a la propuesta. Una vez validado el plan de trabajo, éste debe estar visible para el alumno y para sus familias. Asimismo, este plan se presenta a las familias durante los primeros quince días del trimestre, aunque podrán irlo consultando online cuando quieran.

Este plan de trabajo personal se concreta en las siguientes metas:

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
1. Mejorar en la organización de tareas y tiempo. Hasta ahora lo he hecho muy bien.	Llevar la agenda al día y las carpetas del ordenador organizadas.
2. Cursar y evolucionar positivamente en la adquisición de competencias matemáticas. Debemos seguir trabajando.	Realizar al menos un PA de matemáticas por trimestre y progresar positivamente.
3. Mejorar la ortografía y redacción en todas las lenguas. Debemos seguir trabajando.	Realizar planes de acción de COM y repasar los textos una vez escritos y leer más.
4. Estar atento a clase. Hasta ahora lo he hecho muy bien.	No distraerse hablando con los compañeros a la hora de atender a clase.
5. Intentar hacer escuchar más mi voz en los proyectos.	Practicar la escucha de los compañeros y pedir respeto en la escucha. Hacer que me escuchen.
GRÁFICO DE EVOLUCIÓN DE OBJETIVOS	https://docs.google.com/spreadsheets/123

El grado de consecución de estos objetivos se verá reflejado y detallado en el informe de evaluación trimestral.

Así, para manifestar el acuerdo referente a este plan, lo firman el alumno/a y su tutor/a, con el conocimiento del padre/madre/tutor/a.

Ciudad, _____ de _____ de 20__

Firmado:

El alumno/a

El/la tutor/a

Padre/Madre/Tutor/a legal

Fuente: Proyecto Personae.

Una característica particular del *Plan de Trabajo* es la concreción de los objetivos y metas planteados en las distintas acciones que debe realizar el alumnado para poder desarrollar dicho objetivo concreto. Este esfuerzo que se le pide al estudiante le permite aterrizar los objetivos del PPA, los cuales pueden tener formas muy variadas de expresión: pueden llegar a ser muy generales (p. ej., “organizarme mejor en las tareas pendientes” o “mejorar la participación en clase”), o bien más específicos (p. ej., “anotarme en la agenda las tareas que tengo que acabar en casa” o “compartir mis respuestas a las preguntas que hacen los profesores en clase”), así el alumnado sabe qué tiene que hacer para alcanzarlos.

Por lo que respecta al **seguimiento**, el profesorado, y en concreto la figura del tutor/a, les orienta sobre los objetivos que pueden plantearse al inicio de curso. Como las propuestas del PPA surgen del propio alumnado, el tutor/a ayuda a darles forma en cuanto a la concreción, la redacción o el contenido. En aquellos casos en los que los estudiantes tienen dificultades para identificar metas, o se plantean pocas, el papel del tutor/a es plantear conjuntamente las metas a partir de la reflexión sobre sus intereses, sus fortalezas y sus debilidades. Para el seguimiento del PPA se reservan espacios de tutoría individualizados para que tutor/a y estudiante valoren conjuntamente el grado de consecución de los objetivos y concreten los cambios que deben introducir en los objetivos en versiones sucesivas de su *Plan de Trabajo*. Habitualmente este momento viene precedido de una valoración individual del alumnado en forma de texto escrito o verbal que ayuda a orientar los espacios compartidos.

Por último, la **periodicidad** con la que se trabaja el *Plan de Trabajo* es variable dentro del curso escolar, pero es una herramienta que tiene un protagonismo importante a lo largo de los cuatro cursos que componen la educación secundaria. Así, el *Plan de Trabajo* tiene un peso clave al inicio de curso, que es el momento en el que se definen los objetivos a cumplir en los próximos meses, y al final de cada trimestre, cuando se reservan sesiones de tutoría para valorar, revisar y modificar los objetivos y contrastarlos con los informes de calificaciones recibidos. Además, es un documento que se tiene presente siempre que el alumnado debe escoger alguna actividad (talleres, lenguajes y planes de acción), que es cada cinco o seis semanas.

3. Componentes de innovación de las prácticas educativas basadas en planes personales de aprendizaje

Hemos visto que hay distintas formas de utilizar los PPA que condicionan el potencial del instrumento para la personalización del aprendizaje. En este sentido, si bien las características de los PPA son muy similares en las dos prácticas educativas exploradas, el uso que se hace de ellos y el

acompañamiento educativo son notablemente diferentes. Así pues, las dos experiencias de uso de PPA revisadas incorporan diferentes componentes de innovación relacionados con dimensiones de personalización del aprendizaje, entre las que cabe destacar:

- *La toma en consideración de los intereses y objetivos de aprendizaje del alumnado.* Mediante los PPA se tiene en cuenta la voz del alumnado y se les ofrecen oportunidades para explicitar sus propios intereses y motivaciones en el contexto escolar, ayudándoles a identificar y proyectar metas que vayan más allá de los aspectos meramente académicos, y que permiten a los aprendices ir conformándose como personas a nivel individual, social/comunitario y profesional. En este sentido, los PPA permiten al profesorado hacer un acompañamiento más individualizado de cada aprendiz, valorarlo de forma más holística, y ajustar mejor las ayudas educativas a sus características y necesidades.
- *El reconocimiento y la aceptación de la capacidad del alumnado para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, con la supervisión y ayuda del tutor/a.* Tanto en el establecimiento de objetivos y metas de aprendizaje, como en la valoración y re-elaboración de los mismos a lo largo del tiempo, el alumnado tiene un rol activo y asume la responsabilidad ante la consecución de las propias metas. De este modo, el alumnado aprende a autorregularse y a supervisar su propio proceso de aprendizaje. Las ayudas para tomar decisiones pueden venir de los mismos instrumentos que se utilizan en el aula para promover este tipo de prácticas (bases de orientación, organizadores gráficos, preguntas-guía, *checklists* etc.), o bien de las personas que intervienen en las actividades (ya sea el grupo de iguales, o bien el profesorado).
- *El establecimiento de conexiones entre las experiencias de aprendizaje que tiene el alumnado dentro y fuera de la escuela.* Los PPA son instrumentos que tienen el potencial de facilitar el establecimiento de conexiones entre los diferentes contextos en los que el alumnado participa y, por tanto, promueven la construcción de trayectorias personales de aprendizaje del alumnado a partir de la reflexión sobre los distintos itinerarios formativos.
- *La utilización de recursos y oportunidades de aprendizaje disponibles y accesibles a través de internet.* En las dos prácticas presentadas se hace uso de recursos digitales (blogs, carpetas etc.) con contenidos que busca o crea el mismo alumnado, a veces orientados por el profesorado, a veces seleccionados por los propios aprendi-

ces. En todo caso, generalmente el contenido trabajado en el PPA se relaciona con contenidos social y culturalmente sensibles para el alumnado, con temas personales y familiares, o con noticias o temas de actualidad, que tienen sentido y son relevantes para los aprendices, de forma que pueden seguir trabajándolos y discutiéndolos con otros fuera de los muros de la escuela.

- *El uso sistemático de la reflexión como elemento de aprendizaje sobre los significados construidos sobre el mundo en general y sobre uno mismo como aprendiz.* Las valoraciones que realiza el alumnado de su PPA a lo largo del curso académico, especialmente durante el espacio de tutorías, le permite aprender acerca de su propio proceso de aprendizaje (qué ha aprendido, cómo se relaciona lo que ha aprendido en el instituto con lo que hace fuera de él, qué aspectos positivos y de mejora debería considerar etc.) y sobre sí mismo como aprendiz (qué se le da mejor o peor, qué estrategias de aprendizaje le resultan más efectivas, qué instrumentos le ayudan a aprender, cómo pedir ayuda a los demás etc.).

4. Elementos de mejora de las prácticas educativas basadas en planes personales de aprendizaje

El análisis de las dos prácticas nos ha permitido identificar una serie de características y elementos de mejora que aumentan el potencial de los PPA para el aprendizaje y la atribución de sentido a los contenidos y actividades escolares por parte de los aprendices, las cuales expondremos en torno a cuatro ideas principales:

1. La potencialidad del instrumento depende del acompañamiento del docente, que ayuda a construir zonas de desarrollo próximo que permiten a los aprendices desarrollar las habilidades y competencias de autorregulación necesarias para llevar a cabo una tarea de alta exigencia como son los PPA, tanto a lo largo del curso como de toda la escolarización. Este andamiaje debe ser progresivo para que el desarrollo de las distintas fases de los PPA (establecimiento de metas, identificación de estrategias para su logro, supervisión del resultado y revisión de los objetivos iniciales) sea una tarea asumible y provechosa para el alumnado. En los primeros cursos, las ayudas pueden plantearse de manera más estructurada y directiva, y a medida que el aprendiz gana en autonomía en la gestión de su PPA, estas ayudas pueden disminuir y/o variar en términos de la frecuencia, formato y estructura. Ajustar las ayudas al nivel

de desarrollo de cada aprendiz es un elemento importante, pues promueve su sentimiento de competencia y seguridad, y aumenta las posibilidades de que actúe de forma estratégica para conseguir sus propios objetivos. Así, hemos visto que tanto en la experiencia de uso del *Plan de Trabajo* como en la del *Contrato Pedagógico*, se deben mejorar aspectos del proceso de implementación de los PPA, tales como la selección y operativización de los objetivos de aprendizaje por parte del alumnado (Day y Tosey, 2011), la identificación de estrategias para su consecución, e incluso el seguimiento y evaluación de los PPA.

2. Los PPA se desarrollan con mayor implicación del alumnado cuando se incluyen aspectos relativos a la toma de decisiones sobre los contenidos y actividades formativas en función de sus intereses de aprendizaje. Cuanto más flexible es la organización curricular del centro educativo, más sencillo es introducir los PPA como elemento vertebrador de los itinerarios formativos de los aprendices (Atzet et al., 2018). En la segunda experiencia se ha podido ver el potencial que pueden tener los *Planes de Trabajo* cuando se ponen al servicio de la selección de actividades de aprendizaje por parte del alumnado. Es importante que esta elección de actividades de aprendizaje se acompañe de manera cuidadosa, además de ser objeto de una profunda reflexión y debate en el aula, dado que las elecciones del alumnado pueden potencialmente establecer tendencias en sus itinerarios formativos. Igualmente, el desarrollo de los PPA como instrumento integrado a los proyectos educativos de los centros, debe ayudar a promover el desarrollo de las competencias y saberes básicos indispensables de la etapa educativa correspondiente. Por ello, se requiere una apertura “limitada” de las elecciones de actividades de aprendizaje del alumnado (p.ej., fijando un mínimo de actividades de aprendizaje para cada ámbito de conocimiento).
3. La reflexión es un elemento central en el desarrollo de los PPA. Para ello, es fundamental contar con espacios y tiempos suficientes para promover la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre sí mismos como aprendices. Así, en las dos prácticas analizadas el espacio de tutorías constituye una actividad central que apoya el desarrollo de habilidades metacognitivas y de competencias de autorregulación en el alumnado, ya que en ellas se aborda fundamentalmente la reflexión sobre aquello que interesa aprender, tanto dentro como fuera del escenario escolar, y la forma de concretarlo, así como sobre el conjunto de acciones que se despliegan y las decisiones que se toman para conseguir las

metas de aprendizaje. Llevar a cabo procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje con el alumnado implica poner el foco tanto en las experiencias de aprendizaje pasadas como en las situaciones del presente con el fin de identificar fortalezas y potencialidades sobre uno mismo como aprendiz. También debe ayudar a proyectar el futuro en términos de necesidades e intereses de aprendizaje, y en relación con los distintos itinerarios de aprendizaje que los aprendices pueden construir en adelante.

4. Finalmente, un uso significativo de los PPA implica una buena coordinación entre el profesorado, que debe participar en el diseño, revisión y modificación de los instrumentos de apoyo de las distintas fases de implementación, y del seguimiento de los itinerarios formativos del alumnado, que generalmente requiere del uso de recursos digitales diversos, como plataformas web o programas informáticos. Para ello es necesario que el profesorado diseñe espacios y tiempos de coordinación que les ayuden a reflexionar sobre las innovaciones que implementan, de manera que puedan seguir avanzando en la mejora de las actividades, instrumentos y el propio seguimiento del alumnado a lo largo de toda la escolarización. Al mismo tiempo, se deben dedicar esfuerzos a la formación del profesorado, especialmente del profesorado de nueva incorporación en los centros, con el fin de facilitar y reforzar su implicación y participación activa en la experiencia.

REFERENCIAS

Atzet, D., Cara, Y., Martínez, A., Rodríguez, M., & López, I. (2018). La organización de la acción educativa a partir de los planes personales de aprendizaje. In C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 34-37). Graó.

Bishop, P. A., Downes, J. M., & Farber, K. (2019). *Personalized learning in the middle grades: a guide for classroom teachers and school leaders*. Harvard Education Press.

Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*. Corwin.

Challis, M. (2000). AMEE Medical Education Guide No. 19: Personal learning plans. *Medical Teacher*, 22(3), 225-236. <https://doi.org/10.1080/01421590050006160>

Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.) (1978). *L. S. Vygotsky. Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació* (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill.

Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. In C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 5-11). Graó.

Crichton, S., & Kinsel, E. (2003). Learning plans as support for the development of learner identity: a case study in rural Western Canada. *Journal of Adult and Continuing Education*, 8(2), 213-226. <https://doi.org/10.7227/JACE.8.2.7>

Day, T., & Tosey, P. (2011). Beyond SMART? A new framework for goal setting. *Curriculum Journal*, 22(4), 515-534. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627213>

Dewey, J. (1915/1998). *Democracia y educación* (3 ed.). Morata.

Hackmann, D., Malin, J., Fuller, A., & O'Donnell, L. (2019). Supporting Personalized Learning through Individualized Learning Plans. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(1-2), 63-70. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1571990>

Lockspeiser, T., & Kaul, P. (2016). Using Individualized Learning Plans to Facilitate Learner-Centered Teaching. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 29(3), 214-217. <https://doi.org/10.1016/j.jpjag.2015.10.020>

Nagle, J. F., & Taylor, D. (2016, 9 abr.). *Personal learning plans: changing teacher practice while cultivating more engaged learners in middle school* [presentación de paper] Annual Conference of American Educational Research Association. Washington DC., EEUU. <https://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository>

Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(33). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>

Scott, V., & Solberg, H. (2019). *Making school relevant with individualized learning plans: helping students create their own career and life goals*. Harvard Education Press.

Solberg, V. S., Phelps, L. A., Haakenson, K. A., Durham, J. F., & Timmons, J. (2012). The nature and use of individualized learning plans as a promising career intervention strategy. *Journal of Career Development*, 39(6), 500-514. <https://doi.org/10.1177/0894845311414571>

Vermont Agency of Education (2015). *Personal learning plans: design guide*. <https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2016/11/PLP-DesignGuide-v1.pdf>

Vermont Agency of Education (2019). *Personalized learning plans (PLP) process manual*. <https://education.vermont.gov/sites/aoe/files/documents/Personalized%20Learning%20Plans%20Manual.pdf>

Wertsch, J. (1991). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 6

EL SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO EN PROPUESTAS DE PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Antonio Membrive¹

Anna Engel²

1. Personalización del aprendizaje y diversificación de tiempos y espacios educativos

Como hemos podido observar en los capítulos precedentes, muchas de las prácticas educativas que buscan otorgar voz a los alumnos y alumnas, y que despliegan alguna o varias de las estrategias de personalización del aprendizaje (Coll, 2016; Coll et al., 2020), adoptan una diversidad de formas y metodologías que poco recuerdan a las aulas de la educación tradicional del siglo XX. Si bien para personalizar el aprendizaje basta con realizar pequeñas acciones en el aula —es decir, que no es estrictamente necesario realizar grandes cambios en la estructura de los centros educativos—, algunos centros de educación primaria y secundaria, tras un trabajo constante y progresivo de innovación y mejora, han llegado a organizar su actividad académica en torno a metodologías y espacios curriculares completamente orientados a la personalización de los aprendizajes. Así, un centro que ofrece siempre los mismos espacios educativos, en los mismos momentos, con los mismos métodos, sobre los mismos contenidos, con independencia de las características del alumnado de sus aulas, tiene muy difícil poder incluir su voz y hacerlo más partícipe de su propio aprendizaje. Más bien al contrario, seguramente promoverá unos procesos de enseñanza y aprendizaje rígidos y poco sensibles a las necesidades y a la agencia del alumnado. En cambio, una escuela en la que las estrategias de personalización impregnan toda su organización y funcionamiento, probablemente presente una estructura más flexible y compleja, por alguna o varias de estas razones:

1. Porque ofrece múltiples opciones y oportunidades de aprendizaje, de modo que el alumnado tiene una oferta de actividades, espacios,

1 Universitat de Barcelona.

2 Universitat de Barcelona.

contenidos o momentos entre los que puede elegir en función de sus intereses y objetivos de aprendizaje. Un buen ejemplo de esto son los centros que promueven la elaboración de planes personales de aprendizaje.

2. Porque despliega diferentes y variadas metodologías docentes, especialmente metodologías de indagación: aprendizaje basado en proyectos o problemas, resolución de casos, experiencias de aprendizaje-servicio, juegos de rol y simulaciones, aprendizaje basado en centros de interés etc.
3. Porque trabaja con perspectiva interdisciplinar, es decir, integrando diferentes disciplinas o áreas de conocimiento para abordar problemáticas reales complejas. Esto puede implicar la participación de profesorado especialista en distintas áreas en las mismas prácticas educativas.
4. Porque pone en valor otros contextos e instituciones del entorno comunitario y promueve las conexiones con ellos. Así, la escuela colabora con otros actores (por ejemplo, monitores/as de extraescolares y del tiempo de mediodía, profesionales de otras instituciones públicas o privadas...) y participa en otros lugares (por ejemplo, salidas y excursiones a la naturaleza o a los museos; proyectos de colaboración con entidades comunitarias, como espacios para gente mayor o centros sanitarios; visitas periódicas a bibliotecas o instalaciones deportivas municipales etc.). Un buen ejemplo de centros que conectan con el entorno comunitario puede leerse en el capítulo 2.
5. Porque promueve el aprendizaje colaborativo, combinando diferentes estructuras cooperativas puntuales y/o estables, y genera grupos heterogéneos, por ejemplo, con alumnado de diferentes cursos, o bien de diferentes clases que se juntan para realizar proyectos conjuntos.

La combinación de varias de estas líneas de actuación se acaba materializando en prácticas educativas complejas que reorganizan prácticamente todo el funcionamiento de un centro escolar; prácticas educativas como, por ejemplo, los planes personales de aprendizaje (ver capítulo 5), los proyectos interdisciplinares con entidades externas (ver capítulo 2), o proyectos articulados en torno a los intereses e inquietudes del alumnado (ver capítulo 1). En todos estos casos ha sido necesario que las aulas se conviertan en espacios más abiertos, dinámicos y adaptables. El resultado es una diversificación de actividades y oportunidades de aprendizaje, de los espacios y los tiempos dedicados a estas, y de las personas implicadas en el proceso. De este modo, se permite que los alumnos y alumnas puedan lograr unos objetivos

de aprendizaje comunes, al mismo tiempo que pueden elegir entre diferentes maneras de hacerlo.

En este panorama, no solo es la oferta formativa la que se diversifica: se diversifican también las posibilidades de construir itinerarios diferentes para cada alumno, en los que no todo el alumnado participa necesariamente de las mismas actividades, ni aprende necesariamente a partir de los mismos contenidos o temáticas de aprendizaje, o no lo hace en los mismos tiempos que sus compañeros y compañeras.

En cualquier práctica educativa, es importante poder llevar a cabo un seguimiento lo más detallado posible de las actividades en las que participa nuestro alumnado y de los aprendizajes que estas le brindan. Cuando un profesor o profesora es responsable únicamente de un grupo de alumnos/as, que se mantiene en la misma aula, en la que tienen lugar las mismas actividades para todos los participantes, relativamente sencillo el seguimiento de las actividades y aprendizajes del alumnado. En cambio, en una propuesta de personalización del aprendizaje donde la oferta curricular se encuentra diversificada, y donde participan diferentes docentes, incluso agentes educativos externos al centro, puede ser mucho más complicado supervisar dónde, cuándo y con quién ha estado cada alumno o alumna, qué contenidos y competencias de aprendizaje ha trabajado, y cuál es su progreso en cada uno de los diferentes espacios en los que participa. Si a esto le sumamos, además, que para implementar propuestas de personalización es importante conocer otras características del alumnado (como sus intereses de aprendizaje, o actividades que realiza fuera de la escuela o instituto), el seguimiento profundo y sistemático de los alumnos y alumnas se convierte en un aspecto crucial para el quehacer docente.

Ahora bien ¿por dónde empezar? ¿Cómo brindar un seguimiento de los aprendizajes que los alumnos y alumnas realizan en sus itinerarios a través de múltiples espacios y tiempos educativos, tanto dentro como incluso fuera de la escuela? ¿Cómo realizar un acompañamiento para fomentar la toma de conciencia y la autonomía en la construcción de sus propios itinerarios de aprendizaje? Si bien estas preguntas plantean grandes retos que pueden ser abordados de múltiples maneras, a continuación, presentamos una propuesta concreta de qué procedimientos podrían llevarse a cabo para mejorar el seguimiento y el acompañamiento del alumnado en un centro educativo que personaliza el aprendizaje.

2. Propuesta para un seguimiento personalizado en entornos educativos complejos

Como acabamos de ver, un proyecto educativo de centro articulado en torno a la personalización del aprendizaje escolar, que ofrece una oferta

flexible y diversificada de espacios de aprendizaje a través de los cuales el alumnado puede escoger diferentes itinerarios, requiere un seguimiento y tutorización más profundos y sistemáticos de los que se llevan a cabo habitualmente en planteamientos pedagógicos más tradicionales. Desde nuestra perspectiva, el seguimiento sistemático del itinerario que realiza el alumnado a través de los distintos espacios de aprendizaje y de los aprendizajes que realiza en ellas implica, al menos, tres aspectos clave:

- El registro del tránsito del alumnado por diferentes espacios y actividades, así como de los aprendizajes alcanzados en ellos.
- La coordinación del profesorado.
- La tutorización y el acompañamiento al alumnado.

A continuación, nos detendremos en cada uno de estos elementos clave para comentarlos con más detenimiento y presentar algunas de las acciones que podemos realizar para reforzar cada proceso.

2.1 El registro de los itinerarios del alumnado mediante el uso de tecnologías digitales

Cuando hablamos de seguimiento del alumnado, nos estamos refiriendo a tener un control o un registro por escrito que dé cuenta de en qué actividades y/o espacios participa cada alumno/a, qué competencias y objetivos de aprendizaje se plantean en cada una de estos, cuál es su nivel de desempeño o logro de dichas competencias, y otras necesidades o informaciones que se consideren importantes de cada estudiante. La propuesta que hacemos para poder hacer este seguimiento es fruto de nuestra participación en procesos de colaboración con centros educativos que fundamentan su acción educativa en la personalización del aprendizaje escolar y consiste en la creación y actualización de un registro común del desempeño del alumnado en sus itinerarios de aprendizaje y de sus necesidades de apoyo y ayuda.

En varios de estos casos, las tecnologías digitales han jugado un papel clave para apoyar el refuerzo del seguimiento y acompañamiento, mediante el registro en línea del tránsito del alumnado por los diferentes espacios y actividades del centro (Engel y Coll, 2022). Poner en marcha una estructura y procedimiento de registro en línea común a todo el centro comporta un importante trabajo por parte del profesorado, que implica, a nuestro juicio, los siguientes pasos:

- Establecer la relación de competencias de aprendizaje que se pretende que el alumnado alcance en los diferentes espacios de

aprendizaje. Cabe mencionar que esto es una tarea muy común en cualquier tipo de práctica educativa, tenga una oferta diversificada de oportunidades de aprendizaje o no, esté basada en la personalización o no. Cualquier actividad de aprendizaje debería tener unos objetivos pedagógicos que consideren qué competencias se espera que alcance el alumno tras participar en ella. Ahora bien, en propuestas de personalización del aprendizaje que empleen metodologías de indagación y permitan escoger entre varias opciones al alumnado, es especialmente importante decidir las competencias transversales que se van a trabajar por igual en todos los proyectos, independientemente del espacio, del momento y de la temática específica que los vehicule. Cabe considerar, también, que durante el transcurso de la práctica, puede ser necesario ajustar la propuesta e incorporar o cambiar algunas de las competencias previstas. Por último, es importante que antes de definir las competencias que se van a promover desde cada espacio curricular, todo el profesorado implicado pueda alcanzar una representación compartida sobre qué se entiende por competencia, cuáles pueden ser las competencias transversales a todos los proyectos, y cuáles aquellas específicas ligadas a ámbitos concretos.

- Definir y acordar conjuntamente qué evidencias de aprendizaje es más relevante recoger y registrar en cada uno de los espacios de aprendizaje y en qué momentos es recomendable hacerlo. El registro debería recoger las valoraciones del equipo docente, así como las anotaciones de los profesores relativas a sus alumnos tutorados y, en su caso, propuestas de actuaciones para reforzar, ampliar o profundizar determinados aprendizajes.
- Acordar una nomenclatura común para evaluar y valorar el grado de desempeño alcanzado por el alumnado en las competencias definidas como objeto de aprendizaje en cada espacio. Por ejemplo, consistiría en decidir si, en la base de datos compartida, se quiere evaluar el progreso del alumnado de manera cuantitativa y en qué escala (por ejemplo, poner notas del 1 al 10), mediante palabras o frases (por ejemplo, “incipiente”, “logrado”, “necesita mejorar”), escribiendo comentarios más extensos, utilizando un código de colores, o bien combinando varios de estos elementos.
- Establecer una estructura y procedimiento de registro en línea común a todo el centro que permita relacionar al alumnado con los espacios de aprendizaje en las que participa y con el grado de desempeño que alcanza en las competencias objeto de aprendizaje en cada una de ellas. Esto debería conformar una gran base de datos

con la información que hemos ido proponiendo hasta el momento. Dicha base de datos, debería permitir hacer las siguientes lecturas:

- Partiendo de cada alumno, hacer una lectura de los registros en la que sea posible, por una parte, identificar cuáles son los espacios curriculares en los que ha participado y cuál ha sido su desempeño general en ellos, y por otra, revisar su grado de desempeño en las distintas competencias objeto de aprendizaje de la etapa.
- Partiendo de los espacios de aprendizaje, hacer una lectura de los registros en la que sea posible identificar cuáles son las competencias objeto de aprendizaje predominantes y cuáles no en cada proyecto, curso, o ciclo. Esto permite, a nivel organizativo de centro, comprobar qué aprendizajes se están fomentando en los diferentes espacios curriculares y niveles, e identificar vacíos o redundancias en ellos.
- Partiendo de las competencias objeto de aprendizaje, hacer una lectura de los registros en la que sea posible identificar en cuántos espacios de aprendizaje se ha trabajado cada una de ellas y el grado de desempeño del alumnado en las mismas. Así, podrían hacerse valoraciones de cómo es el desempeño general del alumnado en una competencia específica.
- Además, este tipo de registro debería permitir a los tutores y tutoras escribir anotaciones asociadas a su alumnado tutorado y formular peticiones de acción, para reforzar determinados aprendizajes o competencias, que sean accesibles a todo el profesorado que imparte alguna estrategia en la que participa dicho alumno.
- Definir tiempos y espacios de trabajo autónomo del profesorado que puedan dedicarse a la lectura y revisión del registro de los alumnos y alumnas tutorizados. De modo que el o la docente pueda, por una parte, acceder a las valoraciones que los otros profesores han hecho del grado de desempeño y los aprendizajes logrados por el alumno en los espacios en los que ha participado, y por otra, llamar su atención sobre las ayudas específicas que el alumno necesita para seguir avanzando.

Existen algunos ejemplos de registros en línea que ponen en relación a cada alumno/a con los espacios curriculares en los que participa y las competencias que se trabajan en los mismos. En el Institut Quatre Cantons de Poblenou, un centro de educación secundaria de Barcelona (mencionado en capítulos precedentes), establecen un listado de competencias transversales

que son objeto de aprendizaje y evaluación en un amplio abanico de proyectos de diferentes temáticas, entre los cuales el alumnado puede decidir en cuáles participar. Independientemente de los contenidos específicos sobre los que versa cada proyecto particular, las actividades de enseñanza y aprendizaje están orientadas a que los alumnos y alumnas sean competentes en una serie de competencias transversales, tales como la capacidad de planificación, ejecución y evaluación, la capacidad de trabajo en equipo o la capacidad creativa. Para cada una de estas competencias, se establecen unas subdimensiones: por ejemplo, para evaluar la capacidad de trabajo en equipo, se plantean si el alumno/a identifica los objetivos colectivos del grupo, si es capaz de responsabilizarse de obligaciones personales, o si hace aportaciones a la estrategia básica de funcionamiento del grupo, entre otros aspectos. Después, para cada una de estas subdimensiones, definen unos indicadores del nivel de desempeño. Por ejemplo, respecto a la pregunta sobre si el alumno/a identifica los objetivos colectivos del grupo y ayuda a definirlos, se puede evaluar el nivel de desempeño con los siguientes ítems: a) sabe qué pretende el grupo y qué ha de aportar individualmente, b) sabe qué pretende el grupo, pero no sabe qué aportar, c) tiene una idea confusa sobre los objetivos del grupo, y d) no sabe identificar los objetivos del grupo.

Siguiendo esta estructura, el profesorado elabora una hoja de registro digital mediante *Google Sheets* de cada alumno o alumna, en el que aparecen todas las competencias transversales, con sus subdimensiones e indicadores de desempeño. A esta hoja tienen acceso en línea tanto el profesorado implicado en los proyectos, como el tutor o tura del alumno/a. Durante el transcurso de los proyectos, todos los docentes utilizan esa misma hoja para evaluar el desempeño de su alumnado. Cuando un proyecto finaliza, cada estudiante conserva su hoja de registro, que es empleada por el docente del siguiente proyecto de la misma manera. Así, el profesorado responsable de cada proyecto puede ver el desempeño de sus alumnos y alumnas en los proyectos anteriores, al mismo tiempo que puede registrar y evaluar los logros y necesidades del proyecto vigente; y, por su parte, tanto el tutor/a puede tener una visión global de los aprendizajes realizados por sus tutorados/as.

Otro ejemplo de uso de un registro es el de Reigeluth (2017) y sus colaboradores, los cuales han creado un modelo denominado *Personalized Integrated Educational System* (PIES), que aprovecha las tecnologías digitales para crear un espacio en línea con los siguientes bloques: a) los datos del alumnado, tanto académicos como no académicos (sus intereses, objetivos profesionales y otras características); b) los planes personales de aprendizaje de cada alumno, esto es, las metas de aprendizaje que se plantean y la previsión de acciones que se van a llevar a cabo para cumplirlas; c) las actividades y recursos de aprendizaje (por ejemplo, simulaciones, tutoriales, ejercicios

mecánicos y de práctica etc.), así como instrumentos para monitorizar el progreso del alumnado; y d) las actividades e instrumentos de evaluación y feedback. En el sistema online, los datos de los cuatro bloques se encuentran integrados, de modo que la información puede leerse a partir de cualquiera de las cuatro entradas. Por otra parte, la información es compartida tanto por el profesorado, como con el alumnado y sus familias.

Los diferentes ejemplos expuestos apuntan tanto a la importancia de generar un registro compartido que dé cuenta de la relación entre el alumnado, los objetivos de aprendizaje, las actividades y los espacios curriculares, como del papel crucial que pueden jugar las tecnologías digitales para crear y actualizar dicho registro. Engel y Coll (2022) señalan que podemos encontrar varios ejemplos de plataformas comerciales que permiten elaborar registros compartidos de este tipo. Plataformas como *Additio*³ y *iEduca*⁴, ofrecen al profesorado la oportunidad de compartir información sobre el desempeño del alumnado, y además permiten la coordinación con las familias y otros agentes educativos que operan fuera del contexto educativo formal.

2.2 La coordinación docente: de la revisión del registro a la reunión de profesorado

Otro de los aspectos fundamentales a considerar a la hora de plantear un buen seguimiento y acompañamiento al alumnado en prácticas de personalización tiene que ver con la coordinación docente. Cuanto más compleja es la oferta educativa del centro, y más posibilidades de elección se le ofrece al alumnado, más necesario es repensar qué procedimientos e instrumentos se pueden implementar para reforzar la coordinación entre todo el profesorado implicado. En este caso, la responsabilidad del seguimiento puede ser de todo el profesorado implicado en el diseño, e incluso de otros agentes externos como la familia o personal de instituciones comunitarias; es decir, todas las personas que participan de las actividades de aprendizaje de los y las estudiantes, tienen algún grado de responsabilidad en su seguimiento. Como mínimo, su tarea es evaluar el desempeño del alumnado y compartir la información, mediante el registro en línea antes propuesto, y durante las reuniones de coordinación. Ahora bien, la figura del tutor o tutora tiene una responsabilidad añadida, ya que, mientras el resto de profesorado puede centrarse en los aprendizajes que tienen lugar en un espacio y momento concreto, los tutores y tutoras deben tener una visión global del itinerario de aprendizaje de cada alumno/a. Teniendo en cuenta esta diferenciación de roles, nuestra propuesta

3 Ver: <https://www.additioapp.com>.

4 Ver: <https://www.ieduca.com/es>.

aboga por realizar reuniones de coordinación del profesorado, como las que se llevan a cabo en cualquier centro, pero ayudándose de momentos de revisión individual del registro en línea, y aprovechando la información que hay en este durante la interacción entre docentes. Concretamente, las acciones que proponemos para avanzar en esta dirección son:

- Dedicar tiempos y espacios suficientes a la coordinación del profesorado, en los que se tratan tanto aspectos organizativos como pedagógicos. Para esto, una posibilidad es contar, por un lado, con un/a responsable de la coordinación organizativa, que vele por aspectos como la organización de horarios y calendarios, la planificación de actividades extracurriculares, la gestión de recursos y materiales, la coordinación de eventos escolares o la organización de documentación, entre otros; y, por otro lado, con un/a responsable de la coordinación pedagógica, que se encargue de considerar los elementos del diseño de la práctica educativa en términos de ayudas, así como de la revisión y ajuste de estas (por ejemplo, proponiendo recursos de apoyo a las prácticas docentes, ocupándose por la formación del profesorado etc.). Precisamente por el carácter complejo tanto desde el punto de vista organizativo como del pedagógico de las propuestas de personalización, estas se pueden implementar de un modo más fácil cuando en el equipo de profesorado implicado existe un liderazgo distribuido. O lo que es lo mismo, cuando los profesionales que abogan por la innovación se encuentran en diferentes niveles y ámbitos de la tarea docente, en lugar de estar todo concentrado en un mismo núcleo (por ejemplo, todo en un único ciclo, o bien solo los coordinadores y coordinadoras pedagógicas). Así pues, cuando el liderazgo se encuentra distribuido entre diferentes equipos, y cuando asegura la coherencia entre las decisiones pedagógicas y las organizativas, se facilitan enormemente los procesos de transformación educativa hacia una mayor personalización del aprendizaje.
- Sistematizar los momentos para la consulta de dudas y para pedir y ofrecer información sobre el alumnado, después de haber revisado de manera individual el registro de evidencias de aprendizaje de sus tutorados y haber tenido espacios de tutorización con ellos. En general, en todas las escuelas e institutos, el profesorado dedica tiempos y espacios a pedir información a otros maestros y maestras sobre el desarrollo y las evidencias de aprendizaje de su alumnado. No obstante, en ocasiones es necesario dedicar gran parte del tiempo a explicar la situación particular de cada alumno, dejando poco

espacio para acordar y ajustar las ayudas o recursos que necesita para progresar en sus aprendizajes. El registro en línea permite la posibilidad de consultar la información del alumnado antes de las reuniones, y focalizar la discusión en el espacio de coordinación en aquellos aspectos más relevantes y en las medidas a implementar para ayudar al alumnado.

- Sistematizar los momentos para ofrecer información relevante por parte de los profesores tutores al resto de profesores para el ajuste de la ayuda educativa a sus alumnos tutorados, después de haber revisado de manera individual el registro de evidencias de aprendizaje de sus tutorados y haber tenido espacios de tutorización con ellos. Del mismo modo que es importante revisar los registros y mantener un orden del día a la hora de pedir información al profesorado responsable de los diferentes espacios de aprendizaje, también es necesario dedicar momentos a ofrecer información a todos estos para que la tengan en cuenta en sus actividades de aprendizaje.
- Elaborar procedimientos para la coordinación con las familias y con los contextos educativos no formales en los que participa el alumnado del centro (escuelas de música, agrupaciones juveniles, agrupaciones deportivas...). Lo deseable es que la coordinación se amplíe para implicar también a los agentes educativos presentes en los distintos espacios en los que aprende el alumnado más allá de la escuela y el instituto.

En definitiva, estas actuaciones tratan de favorecer que el tiempo dedicado a la coordinación docente del centro sea más eficiente y permita un seguimiento sistemático y constante del alumnado para ajustar en mayor medida las ayudas educativas.

2.3 Tutorización y acompañamiento del alumnado

El último de los elementos clave para garantizar un buen seguimiento del alumnado tiene que ver, el uso del registro para orientar y guiar al alumnado en la construcción de su itinerario entre los distintos espacios curriculares y a ser cada vez más autónomo en la regulación de su propio aprendizaje.

Por ejemplo, es bien conocido el conjunto de mecanismos que los y las tutoras han tenido que desarrollar para poder ofrecer un seguimiento eficaz a sus alumnos y alumnas: las horas dedicadas a la tutoría, las reuniones de coordinación con los diferentes docentes que imparten clase a sus alumnos/as, la relación con las familias y/o con otros profesionales clínicos, sociales y educativos etc. Sin embargo, cuanto más distribuida y flexible es la organización

curricular, más recursos y esfuerzos son necesarios para seguir cumpliendo con la función de tutoría de manera eficaz. Por tanto, para los equipos docentes de centros que personalizan, es importante reforzar las herramientas habituales de tutoría y, al mismo tiempo, pensar nuevos modos en los que podemos dotar al alumnado de herramientas para pensar su propio aprendizaje y ser capaz de autorregularse. Algunas de las acciones que proponemos para la mejora de la función tutorial son:

- Establecer en todos los cursos una franja de tiempo amplia dedicada exclusivamente a la tutorización del alumnado. En espacios ampliamente diversificados, donde durante la semana cada estudiante puede estar realizando diferentes actividades con diferentes profesionales, es importante reservar espacios de interacción tutor/a-alumno/a. El hecho de poderlos ubicar al principio y al final de la semana, o al principio y al final del día, puede ayudar a plantear y orientar el itinerario que seguirá el alumnado, así como a ofrecer un cierre y revisión de lo que se ha hecho ese día o semana. Esta tutorización, que podría darse al menos en espacios de una hora, debería diversificar la organización social del aula planteando actividades diversas a realizar con el conjunto del grupo clase, pequeños grupos, parejas o de forma individual.
- Dedicar espacios a la organización y revisión conjunta, entre el tutor o tutora y su alumnado, de los instrumentos y materiales de aprendizaje que el alumnado utiliza en los diferentes espacios. Esto implica, por ejemplo, ayudar a los y las estudiantes a hacer uso de sus agendas, calendarios, horarios, portafolios, carpetas o libretas, que devienen instrumentos personales transversales a todos los espacios y que son especialmente adecuados para apoyar el desarrollo de las competencias de autorregulación.
- Generar actividades y dinámicas que permitan la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre sí mismo como aprendiz a lo largo de sus itinerarios, ya sea de manera individual o grupal. Por ejemplo, disponer de rúbricas e instrumentos de auto-evaluación o co-evaluación, o disponer de diarios o portafolios de aprendizaje para la reflexión.
- Dedicar momentos de la orientación individual a revisar y comentar el registro del tránsito y de los aprendizajes logrados por el alumno, para orientarlo y guiarlo hacia nuevas actuaciones o elecciones en función de sus necesidades e intereses de aprendizaje. La idea es, pues, no solo ayudar a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre el

aprendizaje que han llevado a cabo en sus itinerarios, sino también guiarlos para que aprendan a tomar decisiones sobre qué desean o necesitan aprender y qué pasos deben realizar para lograrlo.

En definitiva, estas acciones tratan de reforzar las tutorías que habitualmente se desarrollan en los centros educativos prestando atención a nuevos elementos, tales como el uso de instrumentos transversales de aprendizaje, la promoción de la reflexión, o la orientación en la construcción de planes e itinerarios personales de aprendizaje.

3. La innovación: un avance lento y constante

La propuesta presentada a lo largo de este capítulo, en síntesis, busca mejorar los procesos de seguimiento y acompañamiento del alumnado mediante la creación de un registro apoyado por tecnologías digitales y el refuerzo de la coordinación docente y la tutorización. De una forma muy resumida, los pasos a seguir para avanzar en esta dirección serían:

1. Construir un registro digital que explicita la relación entre los espacios curriculares, las competencias de aprendizaje que promueven y las evidencias a recoger para cada competencia.
2. Actualizar el registro indicando, para cada estudiante, su nivel de logro y desempeño, y sus necesidades educativas, para cada competencia, actividad o espacio de aprendizaje.
3. Establecer espacios de coordinación docente, en el que tutores/as y profesores/as piden y ofrecen información sobre el nivel de desempeño del alumnado y sus necesidades de apoyo y ayuda, siempre después de haber revisado individualmente el registro en línea.
4. Establecer espacios de tutoría en los que revisar con cada alumno/a el registro, como instrumento para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y orientar la toma de decisiones respecto a su itinerario formativo.

Cabe mencionar que estas líneas de actuación de la propuesta que acabamos de hacer no están pensadas para ser implementadas de la noche a la mañana, ni deben tomarse como una receta a seguir al pie de la letra. Al contrario, estamos convencidos que muchas de las acciones que aquí se plantean respecto al seguimiento del alumnado, el registro de evidencias de aprendizaje, la coordinación docente o la tutorización y acompañamiento, ya se realizan de manera más incipiente o más asentada en la mayoría de los centros educativos.

En esta línea, es mejor partir siempre de las iniciativas ya existentes en el centro, e ir buscando la manera de mejorarlas poco a poco con pequeñas modificaciones, que hacer grandes cambios bruscos difícilmente asumibles por el equipo docente. Nuestra propuesta será útil en tanto que ayude a los y las docentes a imaginar un horizonte y trazar un plan de acción para avanzar más seguro y consciente, y no dejar las decisiones al azar, a la urgencia y a la improvisación. Pero, como pasa con todo lo relacionado con la educación, las soluciones y mejoras deben ser acordes al contexto de cada centro educativo, y realizarse progresivamente logrando el máximo acuerdo posible entre todos los agentes implicados, incluso colaborando con el alumnado. De otra forma, el cambio forzado, repentino y que exige grandes niveles de voluntarismo y sobreesfuerzo por parte de los participantes, no es sostenible en el tiempo.

A partir de aquí, si un equipo de profesores y profesoras ya trabaja en una propuesta de mejora del seguimiento en prácticas de personalización, o bien la tiene del todo implementada, es importante, avanzar hacia: 1) la generalización de la propuesta a otros niveles y etapas del mismo centro, y 2) la simplificación y automatización de procedimientos e instrumentos para que la innovación se pueda mantener y optimizar con el tiempo.

Para finalizar, solo nos queda destacar que, una propuesta de innovación como la que aquí hemos presentado, no solo supondría una mejora en los procesos de seguimiento y acompañamiento del alumnado, sino que también sería un apoyo a la misma organización curricular del centro y a su seguimiento y ajuste. Como hemos visto a lo largo del capítulo, la información del registro permite ver de manera sencilla y visual la globalidad de las competencias que se trabajan a partir de los distintos espacios de aprendizaje; en consecuencia, es más fácil detectar cuáles de estas competencias se trabajan más, cuáles menos, así como redundancias y omisiones. Más aún, el mero hecho de construir dicho registro ofrece la oportunidad al equipo docente de exponer sus puntos de vista, contrastarlos con los de otros y construir una representación compartida sobre los espacios, las competencias y las evidencias de aprendizaje del centro. Actuaciones de este tipo son las que nos permiten, a paso lento pero constante, avanzar hacia un modelo en el que el alumnado atribuya mayor sentido y valor personal a las experiencias de aprendizaje que ofrecemos en los contextos formales.

REFERENCIAS

Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. In J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Bofill.

Coll, C., Esteban-Guitart, M., & Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Editorial Graó.

Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED – Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(1), 225–242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>

Reigeluth, Ch. M. (2017). Designing technology for the learner-centered paradigm of education. In Ch. Reigeluth, B. J. Beatty & R. D. Myers (Eds.), *Instructional Design Theories and Models. The Learner-Centered Paradigm of Education*, 4 (pp. 287-316). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795478>

CAPÍTULO 7

LA CREACIÓN DE ECOSISTEMAS SOCIOEDUCATIVOS LOCALES DESDE LA MIRADA DE EDUCACIÓN 360: el proyecto Gebut como ejemplo ilustrativo

Moisès Esteban-Guitart¹

Edgar Iglesias²

Paula Boned³

Lourdes Llovera⁴

En este capítulo de libro pretendemos describir e ilustrar la noción de ecosistema socioeducativo local a través de la experiencia de la escuela Jaume Miret (Soses, Lleida), en el contexto de la “Educación 360” (en adelante, E360). Dicho propósito se resuelve en cuatro apartados. En primer lugar, retomando el modelo ecológico de Bronfenbrenner, proponemos el establecimiento de continuidades educativas como hipótesis y mecanismo de actuación educativa. Ello nos lleva a enfatizar la noción de mesosistema, así como sugerir el ecosistema socioeducativo local como espacio distribuido e interconectado entre distintos agentes sociales, educativos y comunitarios en base a un proyecto y actuación común. En segundo lugar, situamos el origen, características, principios y alcance de la E360. En tercer lugar, la experiencia de la escuela Jaume Miret, a propósito del yacimiento arqueológico de Gebut (Soses, Lleida), nos permite ilustrar la concreción tanto de la E360, a nivel escolar, como de la noción de ecosistema socioeducativo local. Finalmente, en cuarto lugar, discutimos lo que nos parece algunas condiciones y consideraciones a tener en cuenta para el desarrollo de actuaciones como las descritas hacia escuelas 360.

1. El ecosistema socioeducativo local como andamio pedagógico. El establecimiento de continuidades educativas

Ya en sus trabajos iniciales, Urie Bronfenbrenner (1917-2005) mostró la necesidad de reconocer el espacio público de la educación “más allá de los

1 Instituto de Investigación Educativa, Universitat de Girona, España.

2 Instituto de Investigación Educativa, Universitat de Girona, España.

3 Instituto de Investigación Educativa, Universitat de Girona, España.

4 Escola Jaume Miret, Soses (Lleida).

horarios y fronteras escolares” (Bronfenbrenner, 1967, p. 922). Como diría en su obra más conocida, *La ecología del desarrollo humano*: “La clave para mejorar la eficacia de la educación pública no se encuentra en los confines de la escuela, sino en sus interconexiones con otros entornos de la sociedad” (Bronfenbrenner, 1979, p. 226).

En este sentido, cobra especial protagonismo su noción de “mesosistema”. De hecho, según dichos trabajos iniciales, el aprendizaje depende de la interacción entre las características del aprendiz y sus contextos más inmediatos de vida en los que tiene una participación directa (“microsistemas” como el hogar, escuela, grupo de iguales, vecindario), así como de las relaciones que existen entre estos sistemas, lo que el autor definió bajo la noción de “mesosistema” entendida como la relación entre dos o más “microsistemas” (por ejemplo, entre el hogar y la escuela). Dicho con otras palabras, se puede definir el mesosistema a la vez como una teoría y una práctica, que se basan en el establecimiento de continuidades educativas, es decir, intercambios de informaciones y conocimientos, relaciones de confianza mutua y orientación positiva entre distintos contextos de vida y actividad para el beneficio de la persona en desarrollo (Gifre & Esteban-Guitart, 2012).

Esta tesis se desarrolla a través de una serie de hipótesis. En particular, el autor sugirió que los procesos de aprendizaje se benefician positivamente de la participación en diferentes contextos con personas más experimentadas (Bronfenbrenner, 1979, hipótesis 29), así como en la medida que dichos contextos establecen vínculos de apoyo (hipótesis 35) fomentando “relaciones de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de objetivos entre entornos y un equilibrio de poder” (Bronfenbrenner, 1979, p. 214, hipótesis 34). Lo que requiere, por otra parte, de políticas públicas que ofrezcan estabilidad, tiempo, reconocimiento, creencias y acciones que permitan el pleno desarrollo de la infancia, así como el pleno ejercicio educativo de las familias y las escuelas (Bronfenbrenner, 1974).

Esto nos lleva a situar la influencia tanto del exosistema como del macrosistema. Es decir, aquellas estructuras formales o informales en los que el aprendiz no participa activamente, pero que pueden tener un impacto en su desarrollo (por ejemplo, una actuación de un ayuntamiento), en el nivel del exosistema; así como el sistema normativo político, legal, económico y sociocultural que acaba concretando la forma y contenido de los distintos contextos de vida y actividad como son la escuela o la familia. Es decir, la dimensión macro.

Una representación falaz, a menudo utilizada para dar cuenta de la concepción ecológica-sistémica de Bronfenbrenner, son los centros concéntricos, de lo micro a lo macro, que envuelven a la persona en desarrollo. Sin embargo, lejos de tratarse de niveles distintos de la realidad, más “próxima” o “lejana”

al aprendiz, se trata de “sistemas interconectados” (Bronfenbrenner, 2005, p. 1) que más que ejercer un impacto sobre los y las aprendices, se conciben como vinculadas a la propia actividad de las personas (Tudge et al., 2021).

Más recientemente, se ha sugerido la noción de “ecosistema educativo” para referirse a una red de actores socioeducativos de un determinado territorio, ya sean formales como la escuela, no formales como una entidad del tiempo libre o informales como las familias, que trabajan conjuntamente a partir de objetivos consensuados (Civís & Longás, 2015). En este contexto, pueden considerarse los centros formales de enseñanza y aprendizaje, como una determinada escuela, nodos integrados en sistemas sociales y comunitarios que conforman lo que Longás et al. (2008) llaman “redes socioeducativas locales”, Plana (2018) “ecosistemas educativos locales” o Hannon et al. (2019) “ecosistemas locales de aprendizaje”. En cualquiera de los casos, nos referimos a redes horizontales, opuestas a los organigramas tradicionalmente jerárquicos, que integran distintos servicios, recursos y agentes con corresponsabilidad educativa, bajo intereses comunes y compartidos. Se trata de estructuras que promueven la interacción de distintos actores socioeducativos para favorecer el intercambio de información, la coordinación y el trabajo conjunto y, en este sentido, trabajan bajo procesos de corresponsabilidad, codiseño y gobernanza compartida, aunque diferenciada en función de la experticia, rol específico, intereses y posibilidades de cada uno de los agentes (Penuel et al., 2020).

En este sentido, no se trata de redes que simplemente intercambian conocimientos e informaciones, sino que persiguen generar nuevas oportunidades de aprendizaje a partir del trabajo conjunto en procesos de codiseño y desarrollo en proyectos socioeducativos genuinos que emergen de dicho trabajo colectivo y en red. Es en este escenario que cabe concebir la visión y práctica de “Educación 360” (en adelante E360).

2. Origen y alcance de la alianza y visión de educación 360

La Alianza E360 tiene por objetivo la ampliación del derecho a la educación más allá del tiempo escolar y la contribución a una mayor equidad educativa en la comunidad autónoma de Catalunya, España. Se define como un espacio de visión y acción educativa que pretende convertir el derecho a aprender más allá de la escuela en política pública. Para ello, se propone garantizar el acceso a actividades extraescolares y de ocio desde parámetros de calidad y para el conjunto de niños/as y adolescentes de Catalunya. En sus inicios fue promovida desde la Fundación Bofill, la Diputación de Barcelona y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya. En la actualidad, agrupa más de 300 socios y promotores entre administraciones

públicas; redes y servicios de centros educativos, docentes y profesionales; movimientos socioeducativos del tiempo libre, redes de infancia y del tercer sector; redes de entidades deportivas; instituciones y equipamientos artísticos y culturales; grupos y centros de investigación; centros educativos y entidades sociales y comunitarias.

Los elementos de contexto, a partir de los que se justifica y nace la visión de E360, tienen que ver con la consolidación de un nuevo escenario y paradigma educativo, caracterizado tanto por el foco en las trayectorias de aprendizaje, el reconocimiento educativo de los espacios y actividades no formales, así como por el incremento de las desigualdades educativas en este mismo ámbito (Coll, 2013; Engel & Membrive, 2018; Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart et al., 2018; Coll et al., 2020). A continuación, presentamos brevemente otros dos elementos que a nuestro parecer sustentan la visión de E360.

En primer lugar, en relación con la intervención educativa, desde una perspectiva sistémica-ecológica, descrita anteriormente, se persigue impulsar el análisis, medidas y políticas educativas desde un común denominador: la promoción de la conexión de los tiempos, espacios y agentes educativos de un territorio en particular (Esteban-Guitart, 2021; Esteban-Guitart et al., 2017; Hannon et al., 2019; Iglesias et al., 2020; Penuel et al., 2020). Se pretende así garantizar la igualdad de oportunidades educativas en coherencia al modelo de educación a tiempo completo (Sintes, 2015). Esta perspectiva se fundamenta en el reconocimiento de las oportunidades de aprendizaje y socialización, más allá de la familia y la escuela, vinculadas a otros agentes educativos del ámbito tradicionalmente considerado no formal. Así, se considera que la permeabilidad de los contextos y tiempos educativos dibuja una geografía de aprendizajes amplia y diversa en la que los niños y niñas, y personas jóvenes pueden aprender a lo largo y ancho del ecosistema educativo (Coll, 2013; Engel & Membrive, 2018; Esteban-Guitart et al., 2017).

En segundo lugar, en relación con el ámbito de las desigualdades educativas, desde E360 se considera que las llamadas actividades extraescolares son hoy un factor clave del éxito educativo, pero también un factor de reproducción de las desigualdades. Por ello, garantizar el derecho a aprender no equivale únicamente a garantizar el acceso a la escuela, puesto que ésta es indispensable pero no suficiente para asegurar la equidad educativa y el éxito educativo. De hecho, son muchos los datos que desde distintos estudios e informes así lo señalan. Por ejemplo, en la Guía *Educación 360: más allá del tiempo lectivo*, elaborada por Forés y Parcerisa (2021) se muestra cómo más de 160.000 niños, niñas y jóvenes en Catalunya no participan de actividades educativas fuera del horario escolar, repercutiendo en su desempeño escolar. Son varios los factores que determinan la ampliación de las desigualdades educativas: el nivel de estudios familiar, sus ingresos y su origen cultural. Además,

lo son también la falta de políticas públicas proactivas que poniendo el foco en la equidad se orienten a la generación de espacios de corresponsabilidad para que las comunidades socioeducativas, desde el impulso de la administración pública, se organicen para hacer frente a sus retos y necesidades educativas. Igualmente, en este mismo informe se identifican comportamientos diferenciados frente la elección de extraescolares en función del nivel de estudios de las familias. Asimismo, a diferencia de las actividades deportivas, artísticas, tecnológicas o de lenguas, se señala que los hijos e hijas que pertenecen a familias con un nivel de estudios medio y bajo suelen acceder únicamente a actividades de refuerzo académico. El género es también un factor de desigualdad en el acceso, ya que los chicos tienden a la elección de actividades deportivas y las chicas eligen las artísticas o idiomáticas. Finalmente, conviene destacar que, desde una perspectiva más local, la composición socioeconómica y demográfica, el tipo de tejido asociativo o el liderazgo de la administración local en los municipios son factores claves para la desigualdad. A su vez y a nivel internacional, es de referencia el informe de Russell et al. (2016) en el que destaca el dato de 6.000 horas como la cantidad de tiempo de aprendizaje perdido condicionado por la condición económica familiar: los hijos e hijas de rentas bajas disponen de menos probabilidades de enriquecer su aprendizaje mediante actividades educativas frente a sus pares de clase media.

Ante lo expuesto hasta ahora, E360 se concibe como una plataforma a favor del derecho ampliado a la educación más allá de la escuela que aglutina a actores educativos, sociales y políticos. Concretamente, en el año 2023 contaba con 343 socios adheridos, de los cuales 155 eran ayuntamientos y entes locales de las cuatro regiones de Catalunya: Girona, Barcelona, Tarragona y Lleida. También, 96 entidades socioeducativas, 48 centros educativos, 37 redes de entidades y 7 grupos y centros de investigación. De hecho, uno de los objetivos estratégicos de E360 es la promoción de modelos efectivos y de propuestas de implementación local. Prueba de ello es el caso concreto de las comarcas gerundenses que, a inicios del año 2023, se habían adherido a la alianza 34 municipios, además de 4 consejos comarcales, de los cuales 21 municipios y 3 consejos comarcales habían elaborado planes estratégicos municipales de E360. Con retos y necesidades compartidos como la coordinación entre agentes del territorio; la participación de jóvenes en actividades extraescolares; la perspectiva de género, diversidad e inclusión en todas las actividades; la formación a lo largo de la vida; el espacio público como espacio educativo; el fomento de la equidad en las actividades del fuera escuela; la puesta en valor de la idiosincrasia del propio municipio, así como la participación y empoderamiento de las familias. Aspectos que se trabajaron conjuntamente en las V Jornadas Municipales de Educación 360 de las Comarcas Gerundenses celebrada en el municipio de Vilablareix el 20 de enero de 2023.

Se trata de políticas y acciones, a nivel de mesosistema y exosistema, que se caracterizan por situarse dentro de los siguientes tres parámetros o propósitos: a) reducir las barreras económicas, informativas, administrativas, logísticas y territoriales de acceso; b) garantizar la calidad de las actividades con sistemas de homologación, acompañamiento y formación a los agentes dinamizadores; así como c) interconectar agentes, espacios, tiempos y actividades para maximizar el impacto educativo y social a través de procesos de corresponsabilidad educativa.

En estos ecosistemas socioeducativos locales, la escuela es un nodo clave, pues responde, en tanto que institución formal de enseñanza y aprendizaje, a la misión intencional y explícita de garantizar la plena educación de todos y todas. Una misión que se concreta en fomentar la adquisición de las herramientas o artefactos psicológicos y culturales, como la lectoescritura, la notación matemática o las artes, que deben permitir a los niños y niñas su plena socialización y autonomía, es decir, el desarrollo de sus particulares trayectorias de vida. En este sentido, la alianza E360 presentaba el 21 de febrero del año 2019 la llamada “Centros Educativos 360”. El propósito era identificar, reconocer y acompañar a los centros educativos a partir de tres ejes claves. En primer lugar, centros que promuevan la conexión de espacios y tiempos lectivos y no lectivos, por ejemplo, a través de la integración en el proyecto educativo de centro de espacios de acogida o la ampliación de la jornada escolar a partir de la incorporación de otros agentes socioeducativos en actividades de tarde. En segundo lugar, centros educativos que pretendan diseñar itinerarios de aprendizaje personalizados, identificando los intereses del alumnado, diversificando la oferta educativa, así como reconociendo los aprendizajes que se dan tanto dentro como fuera del centro escolar. Finalmente, en tercer lugar, se buscaba promover la conexión de actividades del centro educativo con su entorno social, artístico y cultural. Ello se traduce en actuaciones a nivel de planes estratégicos educativos locales, utilización de los equipamientos municipales, así como el propio codiseño de actividades educativas con distintos agentes del territorio. Dicha llamada concluye el 3 de julio de 2019, y el proyecto “Fem escola. Descobrim Gebut”, que pasamos a presentar a continuación, obtuvo un reconocimiento en forma de 1er premio *ex aequo*.

3. El proyecto Gebut como ecosistema socioeducativo local: origen y desarrollo

El proyecto “Fem escola. Descobrim Gebut” (“Haciendo escuela. Descubriendo Gebut”) se inicia en el curso académico 2017-2018 en la escuela

Jaume Miret, un centro situado en el término municipal de Soses, un pueblo leridano que se caracteriza por tener grandes flujos migratorios como consecuencia de su alta oferta laboral en el sector agrícola. Precisamente, durante dicho curso escolar, se produce un cambio de dirección en la escuela, con la intención de transformarla tanto a nivel metodológico como organizativo. De hecho, entre sus mayores aspiraciones se encuentran favorecer la cohesión social y crear sinergias entre los recursos y agentes de la comunidad, velando por la igualdad de oportunidades, sin detrimento de la calidad educativa.

En paralelo a este cambio, empieza una campaña de excavaciones en el yacimiento íbero de Gebut, dirigido por el Grupo de Investigación Prehistórica (GIP) de la Universitat de Lleida. Este hecho fue el detonante para que el nuevo equipo directivo y el personal docente pudieran desarrollar una propuesta pedagógica y comunitaria, en la que prevaleciera el aprendizaje por proyectos y talleres alrededor del patrimonio arqueológico, localizado fortuitamente a escasos kilómetros de su centro.

Figura 1 – Visita escolar al yacimiento arqueológico de Gebut (año 2019)



De esta forma, para materializar dicha vocación de vinculación con el entorno, el centro educativo contactó con diferentes agentes y entidades de su entorno. En concreto: el GIP de la Universitat de Lleida, el Ayuntamiento de Soses, el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià, el Museu de Lleida, la Asociación de Familias de Alumnos del centro y algunas asociaciones locales como el Club Ciclista. En particular, en los primeros años de implementación, las docentes aprovecharon los recursos comunitarios para vehicular diferentes

actividades formativas -fuera y dentro de la escuela- en todos los cursos, tomando de referencia el asentamiento y las formas de vida de los íberos. Esto se materializó a través de las explicaciones del equipo de arqueólogos y arqueólogas del GIP que, tanto en las aulas como en el propio yacimiento, abordaron y pusieron en valor el patrimonio de su pueblo. También, visitando el Museu de Lleida, donde se realizaron una serie de dinámicas en relación con la estructura ósea humana (y cómo diferenciarla) o sobre la organización de los asentamientos y los hábitos del poblado. Más aún, con la colaboración de las familias, se desarrollaron actividades que abarcaban desde el estudio de las características de los períodos históricos o las diferentes religiones, hasta la indagación sobre la tradición culinaria o artesanal de diferentes culturas. En su vocación pública, el proyecto realizó una feria en el municipio, donde la escuela abrió sus puertas e invitó a todos los miembros de la comunidad a acudir. En la feria se mostraron los trabajos y aprendizajes logrados durante el curso, así como el centro invitó a sus convecinos a participar en diferentes actividades educativas donde el propio alumnado se encargó de enseñar lo que anteriormente habían aprendido.

Figura 2 – Actividad educativa realizada con la colaboración del Museu de Lleida (año 2022)



En los dos últimos cursos (2021-2022 y 2022-2023), este proyecto ha ido concretándose y evolucionando, atendiendo a las necesidades del alumnado y el criterio del equipo directivo y las maestras. Precisamente, para poder hacer del proyecto de Gebut un proyecto sostenible y con continuidad a lo largo del tiempo. En cada curso escolar se trabajan diferentes temas relacionados con la comunidad -como son las historias de vida de sus abuelos y abuelas, el empoderamiento o la sostenibilidad- vinculándolos con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, desde el curso 2021-2022, el proyecto se transforma y pasa a conocerse como “Guías de Gebut”, dado que la actividad fundamental del mismo supone que los y las aprendices puedan exponer las características del patrimonio ante un determinado público. Evidentemente, la naturaleza y objetivos del planteamiento se mantienen, por lo que los agentes y entidades implicados se mantienen también. De hecho, incluso se amplían, pues la intención para este curso 2022-2023 es que los y las estudiantes sean capaces de ser guías del yacimiento, no para sus propios compañeros, sino para un grupo de alumnos de otra escuela de la provincia de Lleida.

Así pues, la idea de trabajo para los estudiantes prevalece, de modo que la escuela prioriza los lazos creados con la comunidad -y sus recursos- y pone en marcha las distintas actividades formativas, con las que siguen el currículo de forma contextualizada. La maestra que se encarga del proyecto actualmente, coautora también de este texto, Lourdes Llovera, utiliza como herramienta pedagógica el “lapbook”, un cuaderno que los y las estudiantes elaboran a partir del contenido trabajado en cada sesión, con la intención de que puedan interactuar con ello (contiene desplegables, pegatinas, dibujos e información ordenada). En concreto, se inicia con una línea del tiempo, que señala las etapas de la historia en la que se sitúa el poblado íbero de Gebut. A partir de aquí, se plasma en él lo que abordan durante las diferentes actividades del proyecto, que incluye los conocimientos aprendidos con la ayuda del GIP de la Universitat de Lleida -qué necesitan los arqueólogos, las características de la excavación y el poblado íbero- y los aprendizajes sobre restos, estratos, formas de vida y hábitos que facilita el Museo de Lleida. En conjunto, se proporciona al alumnado un espacio para reflexionar sobre qué requiere saber para ser los guías del yacimiento y valorar la consecución de las tareas realizadas. Cabe destacar que la actividad de guías se lleva a cabo en pequeños grupos, que son organizados y supervisados por la maestra para que sean heterogéneos y equilibrados. Una vez acabados todos los proyectos, estos son compartidos y difundidos durante los días de la Semana Cultural donde el centro sigue abriendo sus puertas para la participación de toda la comunidad.

Figura 3 – Ejemplo de “Lapbook” realizado en el curso 2021-22



Ciertamente, se trata de un proyecto innovador, vinculado a los recursos disponibles en el entorno local, que permite al alumnado contextualizar y dar sentido al contenido histórico correspondiente a su nivel. Es decir, el currículo se aborda atendiendo a su entorno, a través de actividades y talleres que despiertan su interés y los hacen claros protagonistas del aprendizaje. Además, no se puede dejar de señalar el trabajo realizado desde el centro para incentivar la participación de las familias con el objetivo de fomentar la convivencia y el respeto a las culturas que difieren de la hegemónica. El propósito es crear oportunidades para reconocer los conocimientos y quehaceres locales, invitando a las familias a colaborar en distintas actividades del centro, como la feria anteriormente descrita o la participación en la Semana Cultural. Asimismo, la escuela informa que la motivación de las entidades y de sus agentes es alta, y su implicación indiscutible, pues quiénes participan consideran relevante que los niños y las niñas puedan conocer y apreciar su patrimonio local y los recursos que tienen a disposición.

Por supuesto, es un proyecto que no se desarrolla sin inconvenientes o limitaciones, y existen ciertos elementos que tanto el equipo directivo como las docentes siguen tratando de resolver. Entre estos, se encuentra el tema económico, que dificulta la consecución de algunas ideas, como las visitas a

la escuela por parte de otros centros educativos. Por otra parte, el hecho de haber centrado el proyecto en un curso en concreto también genera ciertas dificultades dado que las docentes vieron que era insostenible crear cada año actividades nuevas y de interés para cada clase con contenidos que no hubieran consolidado anteriormente.

Este curso 2022-2023 será el segundo año en que la escuela apuesta por esta versión del proyecto, tratando de abordar el reto de constituirse como el nodo impulsor de la red comunitaria. Además, como mencionamos, está procurando que estudiantes de escuelas y entidades ajenas a la propuesta puedan visitar el yacimiento para que la experiencia como guías de Gebut gane en autenticidad. De la misma forma, no se debe obviar que el yacimiento sigue en proceso de excavación, por lo que no se descarta encontrar nuevos hallazgos periódicamente. Esta circunstancia, a nivel académico, supone la actualización de cierta información, así como una oportunidad para traer al aula temas nuevos en relación con el patrimonio arqueológico.

4. Desafíos y consideraciones para una escuela E360

Hay dos elementos que queremos poner en valor de la experiencia descrita que, a la vez, nos permiten caracterizar tanto la visión E360 como el constructo/práctica de ecosistema socioeducativo local. En primer lugar, la experiencia surge con una manifiesta intencionalidad educativa del equipo directivo al considerar la necesidad de reconocer los distintos tiempos, espacios y agentes sociales y educativos en tanto que oportunidades de aprendizaje que requieren ser vehiculadas. A nivel de gobernanza, estimamos la escuela como un nodo principal del ecosistema socioeducativo local al representar la institución formal que explícitamente se ocupa del oficio de aprender. En este sentido, es necesario la implicación del equipo directivo, así como del claustro de profesorado.

En segundo lugar, el yacimiento arqueológico, en este caso, actúa como “pizarra” para extender, ilustrar y, en definitiva, contextualizar objetivos, contenidos y competencias curriculares. Ello nos lleva a la noción de “fondos comunitarios de conocimiento e identidad” entendidos como aquellos recursos de naturaleza social, histórica y cultural, que son susceptibles de convertirse en saberes en la medida que la escuela, en red con otros agentes, los utiliza pedagógicamente. Se trata de patrimonio, que puede ser natural, artístico, oral o en el caso analizado histórico, que permite vehicular distintos tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios en base a un proyecto educativo codiseñado y coparticipado. Además, en clave de cohesión social, aparece como propicio para generar identificaciones compartidas. De ahí la referencia a fondos comunitarios de conocimiento, al vincularse con

aprendizajes escolares, además de con fondos de identidad (Esteban-Guitart et al., 2022; en prensa). Así, la población escolar de Gebut como las personas participantes en las distintas actividades exploran conocimientos vinculados a la historia del municipio, además de identificarse con dicho legado. El yacimiento de Gebut, con su ampliación pedagógica, actúa como una “memoria colectiva” entendida como un relato o narrativa del pasado, que comparten los miembros de un determinado grupo social, y se convierte en parte de su proyecto identitario (Wertsch & Jaggi, 2022). Sin embargo, no nos referimos aquí a procesos de construcción de una determinada identidad nacional (Wertsch, 2021), sino más en la línea de ecosistemas socioeducativos locales, procesos de pertenencia y filiación colectiva-identitaria local con un determinado recurso, en forma de patrimonio, que dispone un determinado grupo, vecindario, pueblo, ciudad o territorio. Por lo que se concibe el territorio como depositario de recursos intelectuales, afectivos e identitarios susceptibles de ser pedagógicamente aprovechados. Lo que en otro contexto se ha referido como “resiliencia socioeducativa comunitaria” entendida como la implicación de distintos actores sociales, culturales y educativos en el diseño e implementación de prácticas y actuaciones creativas y transformadoras frente a situaciones de incertidumbre y adversidad (Iglesias et al., 2022). De modo que el entorno o territorio no se concibe como un decorado (“escuela fortaleza”) o mero recurso (“escuela nueva”), sino más bien como un agente educativo más a través del cual se coproduce (“escuela extitución”) (Collet-Sabé, 2020).

Precisamente, en la alianza E360 destinada a centros educativos con mirada 360, Mireia Mas (2019) proponía describir las características de una escuela 360. Podemos afirmar pues, y a la luz del ejemplo anteriormente descrito, que se trata de centros, con corresponsabilidad educativa con el entorno, que promueven a la vez la ampliación y conexión de tiempos, espacios, agentes educativos del territorio para facilitar aprendizajes contextualizados, con un mayor impacto y sentido, tanto personal como social. Nuevamente, el eje de equidad es consustancial a los mismos, ya que se persigue, de forma efectiva, la igualdad de oportunidades educativas traducidas en el diseño de experiencias de aprendizaje para toda la población escolar, más allá de su procedencia y condición personal, social y cultural. Algunas de las características apuntadas por Mas (2019) son la ampliación del tiempo de aprendizaje; la mejora del clima escolar; la formación continua del profesorado; un liderazgo fuerte por parte del equipo directivo compartido con el municipio y la comunidad; la optimización del tiempo para el aprendizaje; el fomento de aprendizajes en áreas no estrictamente académicas; la orientación en las transiciones educativas, así como una evaluación participada por los distintos actores del ecosistema (alumnado, docentes y otros agentes de la comunidad).

Para nosotros, se trata de centros educativos que facilitan procesos de “aprendizaje conectado” (Esteban-Guitart et al., 2020) al responder a las siguientes preguntas: a) ¿Qué hacemos / podríamos hacer para conectarnos con el entorno?; b) ¿Para conectarnos con el alumnado?; c) ¿Para mejorar la equidad y cohesión social? En la primera pregunta, el centro escolar puede interrogarse en relación con el conocimiento que tienen de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno comunitario (por ejemplo, entidades del ocio, equipamientos deportivos, entidades culturales o actividades extraescolares) y su integración en el proyecto educativo de centro (por ejemplo a través de actividades curriculares dinamizadas por otros agentes de la comunidad), así como la conexión con otros espacios y actores de la comunidad. Así, respecto a la primera pregunta, no se trata solamente de cartografiar las oportunidades de aprendizaje distribuidas en un entorno particular, sino de facilitar redes de intercambio, colaboración y cotrabajo. En la segunda pregunta, el foco son las singularidades, intereses, necesidades, objetivos y experiencias del alumnado, así como su implicación en las distintas fases de los procesos de enseñanza y aprendizaje como, por ejemplo, a través del establecimiento de planes personalizados de aprendizaje. Finalmente, la tercera pregunta se refiere al (des)conocimiento de las razones que dificultan la participación y rendimiento escolar, las medidas para garantizar el acceso y aprovechamiento de los recursos sociales, educativos y comunitarios, así como los procesos de orientación y enriquecimiento de las trayectorias de aprendizaje.

Un desafío que nos parece especialmente sensible, derivado de los planteamientos y consideraciones anteriores, es el enriquecimiento del marco o nivel mesogenético (Bronfenbrenner, 1979; Esteban-Guitart et al., en prensa; Gifre & Esteban-Guitart, 2012) por “debajo” y por “arriba”. En otras palabras, necesitamos estudios y análisis empíricos con relación al impacto que tiene el diseño e implementación de ecosistemas socioeducativos locales sobre los aprendizajes y procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel micro. ¿Realmente se fomentan procesos enriquecidos, contextualizados y con un mayor impacto, tanto personal como social?, ¿en base a qué criterios? Por otra parte, a nivel macro, se deben identificar las condiciones estructurales necesarias para llevar a cabo actuaciones como las descritas. A nadie se le escapa que son procesos pedagógicos costosos, que requieren de determinados recursos y condiciones que deben ser empíricamente documentadas. Estas son dos importantes metas, a nuestro juicio, que tiene ante sí la mirada de E360 si quiere conocer el alcance, condiciones y condicionantes de su implementación con base en la creación, diseño y evaluación de ecosistemas socioeducativos locales.

REFERENCIAS

Bronfenbrenner, U. (1967). The psychology costs of quality and equality in education. *Child Development*, 38(4), 909-925. <https://doi.org/10.2307/1127092>

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5. <https://doi.org/10.2307/1127743>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage.

Civís, M., & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12318>

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.

Coll, C., Esteban-Guitart, M., & Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Estrategias, recursos y experiencias de personalización educativa*. Editorial Graó.

Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿deocrado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Catalunya (España). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 351-364.

Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales: la articulación de los aprendizajes escolares y no escolares. In C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje*. Dossier Graó (pp. 19-22). Editorial Graó.

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M., Coll, C., & Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the digital age. *Digital Education Review*, 33, 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.%25p>

Esteban-Guitart, M. (2021). L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa. In C. Coll, & B. Albaigés (Eds.), *Anuari 2020: L'estat de l'educació a Catalunya* (pp. 485-524). Fundació Bofill.

Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., & Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learning in 21st century: a qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2111>

Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D. K., Penuel, W. R., & Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 26, 157-176. <https://doi.org/10.18172/con.3966>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., & Palma, M. (2022). The common and the public in teaching practices from the community funds of knowledge and identity approach. *Revista de Educación*, 395, 225-250. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M., & Subero, D. (en prensa). Community funds of knowledge and identity: a mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>

Forés, A., & Parcerisa, A. (2021). *Educació 360: més enllà del temps lectiu Una aproximació a les dades de participació i als agents de l'ecosistema educatiu*. Fundació Bofill.

Gifre, M., & Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.

Hannon, V., Thomas, L., Ward, S., & Beresford, T. (2019). *Local learning ecosystems: emerging models*. Innovation Unit.

Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs.2020.9.3.010>

Iglesias, E., Esteban-Guitart, M., Puyalto, C., & Montserrat, C. (2022). Fostering community socio-educational resilience in pandemic times: its concept, characteristics and prospects. *Frontiers in Education*, 7, 1039152. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1039152>

Longàs, J., Civís, M., & Riera, J. (2008). Asesoramiento y desarrollo de redes socioeducativas locales. Funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20(3), 303-324. <https://doi.org/10.1174/113564008785826330>

Mas, M. (2019). ¿Qué es un centro educativo con mirada 360? Conectando tiempos, espacios y agentes educativos. *Aula de innovación educativa*, 284, 12-17.

Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBouef, W. A., & Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: toward requirements for a new research and development infrastructure. *review of educational research*, 90(5), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>

Plana, J. (2018). El ecosistema educativo local como un espacio de personalización del aprendizaje. In C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje. Dossier Graó* (pp. 89-89). Editorial Graó.

Russell, C. A., Hildreth, J. L., & Stevens, P. (2016). *ExpandED schools national demonstration: lessons for scale and sustainability*. Policy Studies Associates.

Sintes, E. (2015). *Escola a temps complert. Cap a un model d'educació compartida*. Fundació Bofill.

Tudge, J. R. H., Navarro, J. L., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2021). The promise and the practice of early childhood education in the writings of Urie Bronfenbrenner. *Early Child Development Care*, 191(7-8), 1079-1088. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1844193>

Wertsch, J. V. (2021). *How nations remember: A narrative approach*. Oxford University Press.

Wertsch, J. V., & Jaggi, O. L. (2022). Habits of collective memory. *Progress in Brain Research*, 274(1), 149-166. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2022.07.005>

PARTE 2

EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

INTRODUÇÃO

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS ORIENTADAS PELA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Maristela Rossato¹

Wilsa Maria Ramos²

Albertina Mitjáns Martínez³

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

As experiências exitosas relatadas pelo grupo de pesquisadores e professores brasileiros são estruturadas por autores que, em sua trajetória de formação acadêmica e profissional, possuem interlocução com a Teoria da Subjetividade desenvolvida pelo psicólogo cubano Fernando González Rey (1949-2019). Os capítulos construídos pelos autores brasileiros nos dão a possibilidade de compreender como um modelo teórico pode permear a prática profissional, de modo especial pela relação complexa e sistêmica entre subjetividade individual e subjetividade social.

Na Teoria da Subjetividade, o conceito central de subjetividade representa uma nova concepção dos processos humanos nas condições da cultura, tendo em conta tanto os processos individuais quanto sociais. A subjetividade social de um espaço social concreto se constitui a partir das produções subjetivas derivadas das ações e inter-relações dos indivíduos que nele participam e que, por sua vez, expressam também a subjetividade de outros espaços sociais. Por outra parte, as subjetividades sociais dos espaços nos quais os indivíduos atuam e interagem se expressam nas suas subjetividades individuais de forma altamente singularizada a partir das suas experiências de vida nesses espaços (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

A subjetividade social dos contextos educativos possui especial relevância nessa discussão, uma vez que é concebida e reconhecida pela produção das pessoas que integram os espaços educativos sejam formais ou informais. A subjetividade individual pode entrar em ressonância ou tensionamento com a subjetividade social, fator determinante para inovações nos contextos institucionais sociais, como a escola. “São processos da subjetividade social as representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos formais e

1 Universidade de Brasília.

2 Universidade de Brasília.

3 Universidade de Brasília.

informais da sociedade, os sistemas discursivos dominantes, a religiosidade, os mitos, as formas habituais de pensamento, códigos morais e emocionais de relação, expectativas dominantes e todas as modalidades de institucionalização” (Mitjáns Martínez, 2020, p. 51).

A subjetividade social possui valor heurístico pela possibilidade que promove aos pesquisadores e profissionais de reconhecerem como o social se expressa nas ações e relações humanas, assim como a vida social e a cultura são produções dos indivíduos, rompendo, dessa forma com determinismos universais que ainda têm caracterizado algumas dessas compreensões. Em todos os capítulos, reconhecemos que a subjetividade social possui relevância às ações exitosas implementadas nos espaços educativos, tanto como sustentação de práticas sociais configuradas subjetivamente no curso da experiência, como no enfrentamento e rupturas com subjetividades sociais hegemônicas, produzidas em outros espaços sociais, que se expressam na escola.

É nesse contexto dinâmico entre subjetividade individual e subjetividade social da escola, ou mesmo da sala de aula, que a aprendizagem tem sido explorada em sua dimensão subjetiva sendo a produção subjetiva expressa e/ou gerada na ação de aprender. Por meio dessa compreensão, ampliamos a compreensão da aprendizagem, tradicionalmente compreendida somente em sua dimensão cognitiva, colocando em evidência a produção de sentidos subjetivos nas ações e relações de aprender. Os sentidos subjetivos produzidos em outras áreas da vida podem se expressar na ação de aprender, contribuindo, ou não, à própria aprendizagem. Reconhecemos que a produção subjetiva em torno da aprendizagem pode ocorrer em diferentes tipos de aprendizagem, havendo prevalência das aprendizagens em que o estudante possui implicação emocional e espaços de reflexão ativos e continuados com o conhecimento. Reconhecer a aprendizagem também em sua dimensão subjetiva, destacando sua implicação social e relacional, são pressupostos centrais à essa compreensão que perpassam experiências exitosas relatadas ao longo dos capítulos fundamentados na Teoria da Subjetividade (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017).

O oitavo capítulo, **Subjetividade, crianças negras, ação pedagógica e a singularidade de experiências educacionais: um bordado complexo**, apresenta um estudo de caso baseado em uma experiência de profissionalidade em uma escola infantil marcada por um contexto no qual o racismo se expressa nas relações da comunidade escolar. Esse estudo de caso produziu visibilidade e inteligibilidades sobre crenças e valores imbricados na subjetividade social da escola e na subjetividade individual, aumentando o empoderamento dos estudantes e professores frente às atitudes de desmerecimento, discursos discriminatórios dentre outros.

O nono capítulo, **Diário de ideias: uma experiência inovadora no campo da educação**, descreve a experiência metodológica Diário de Ideias que tem como objetivo favorecer a expressão da criatividade no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e docentes que vivenciam os contextos de Educação Básica. Em sua atuação profissional a autora busca na experiência como docente, efetivar com os estudantes uma metodologia pedagógica que enfatiza a escuta sensível, atenta e interessada para as expressões, narrativas e diferentes linguagens em busca de compreender o que as crianças pensam, sentem, desejam, necessitam, experienciam no e com o mundo, ao vivenciarem o ensinar e o aprender a ler e a escrever. Fica evidente em sua produção como a dimensão subjetiva da aprendizagem, além de ser reconhecida, é valorizada e integrada ao cotidiano das ações e relações envolvidas na aprendizagem escolar.

O décimo capítulo, **Comunidade de aprendizagem do Paranoá: projeto pedagógico educativo e inovador**, narra a história da implementação de uma escola pública que nasce como uma Comunidade de Aprendizagem. A comunidade baseia-se na metodologia de projetos e na construção de um senso de pertencimento e de identidade grupal no coletivo da comunidade. A proposta da escola teve sua gênese na construção social e comunitária que vai além da ênfase nos processos cognitivo e operatório de aprendizagem, compreendendo os processos de produção subjetiva social e individual como abertura para a geração de práticas inovadoras na gestão da aprendizagem.

No décimo primeiro capítulo, **A experiência de “aprender fazendo” baseada no ensino de robótica**, as autoras discutem o papel das metodologias ativas baseadas em projetos educacionais ao proporcionar aos estudantes explorar fenômenos, investigar problemas novos, discutir ideias, gerar novas ideias, colocar a mão na massa e trabalhar cooperativamente. As experiências relatadas visam refletir sobre como os projetos baseado em aprender fazendo, de caráter inter e multidisciplinar, se articulam as premissas e princípios dos autores, gerando um potencial favorecedor de mudanças na aprendizagem tradicional memorística para a aprendizagem criativa, contextualizada e compreensiva baseada no interesse dos estudantes, reconhecendo a aprendizagem também sua dimensão.

O décimo segundo capítulo, **O Plano educacional individualizado e inclusão escolar: possibilidades e desafios emergentes de uma experiência**, aborda o relato reflexivo pertinente à experiência com o Plano Educacional Individualizado – PEI em escolas públicas de Ensino Fundamental, num município cearense, região Nordeste do Brasil, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. O PEI foi reconhecido como uma proposta

inovadora e eficiente, por parte das escolas e do sistema de ensino, no tocante ao alcance dos objetivos curriculares e da ampliação da participação dos estudantes nas dinâmicas sociorrelacionais, apesar das dificuldades vivenciadas na sua implementação, revelando barreiras à inclusão.

O décimo terceiro capítulo, **Pesquisas escolares como recurso didático a partir da teoria da subjetividade**, propõe a utilização da pesquisa escolar, como estratégia pedagógica que favorece a inovação na sala de aula, visando criar condições para a produção do conhecimento na perspectiva da personalização dessa produção. A metodologia apresenta, aos docentes e à organização escolar, caminhos favorecedores para o engajamento dos estudantes, por meio da criação de espaços de colaboração, e do acesso a diferentes fontes dos conteúdos escolares. E destaca como a experiência de utilização da pesquisa como metodologia na sala de aula favorece o papel ativo e implicado do estudante com a produção de conhecimento e desloca a posição da professora em direção a um constante compromisso não somente em relação às políticas educacionais em curso mas, também, a sua execução no microespaço da sala de aula.

O último capítulo, **Inovação no contexto da escola básica: uma experiência singular no Distrito Federal**, contempla a ação da direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação. A experiência traz o relato sobre o *modus operandi* de duas professoras de uma escola pública de ensino médio e sobre os processos que levaram as gestoras a um projeto pedagógico favorecedor da inovação educativa, tomando por base sua formação e experiência no ensino de artes. É possível compreender que as configurações subjetivas da ação das gestoras colaboram para a constituição de subjetividade social voltada à valorização da inovação.

REFERÊNCIAS

González Rey, L. F., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade, teoria, epistemologia e método*. Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2020). Subjetividade social: desafios de um conceito. In A. Mitjáns Martínez, M. C. V. R. Tacca & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional*. Alínea.

Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 8

SUBJETIVIDADE, CRIANÇAS NEGRAS, AÇÃO PEDAGÓGICA E A SINGULARIDADE DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS: um bordado complexo

Cristina M. Madeira-Coelho¹

Ildete B. Carmo²

Sandra Regina de Oliveira³

1. Introdução: escolhas e proposta da trama

O capítulo apresenta uma pesquisa pedagógica centrada na emergência de processos subjetivos de duas crianças negras como recursos singulares para o enfrentamento de situações de racismo presentes nas suas vidas escolares. Nesse âmbito, o estudo dialoga com constructos teóricos como **identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade**.

A pesquisa se constituiu em um estudo a partir da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey (2017) em que a subjetividade é compreendida como qualidade diferenciada de fenômenos e processos especificamente humanos que se configuram na unidade entre o social e individual, o histórico e o cultural. Abordagem teórica, proposta pelo mesmo autor, que se articula à Epistemologia Qualitativa e à Metodologia Construtivo-Interpretativa.

As proposições acima foram se encadeando para delimitar nosso objetivo principal, qual seja, **compreender as formas em que o fenômeno do racismo atua dentro do ambiente escolar a partir da complexidade envolvida nas relações interpessoais**. Procuramos evidenciar, a partir do relato de experiência escolar, princípios que subsidiem o trabalho de docentes e de gestores escolares. Dessa forma, a articulação do conjunto de conceitos da Teoria da Subjetividade buscou um caminho inovador para compreensão do singular, do múltiplo, das condições e dos contextos em que, como configuração subjetiva, a identidade da criança negra se produz e se expressa em diferentes momentos e contextos.

1 Universidade de Brasília, UnB.

2 Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, SEEDF.

3 Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, SEEDF.

O estudo gerou princípios que põem em relevo a multidimensionalidade da ação pedagógica em que a experiência de profissionalidade docente passa a assumir que as representações da identidade racial se organizam como configurações subjetivas que permitem que cada pessoa singularmente subjetive a experiência do racismo, entre sofrimentos, resistências ou outras produções subjetivas.

Nesse capítulo procura-se enfatizar que, nas situações do contexto escolar-educacional pesquisado, as experiências de (inter)relação pedagógica se desdobram em princípios norteadores sobre o valor que a qualidade das relações sociais representa para a organização subjetiva da identidade étnico-racial das crianças negras – Arabela e Maria⁴ – e como esse processo singular, tensional mobilizou a subjetividade social da sala de aula e individual de outras crianças presentes na turma.

Compreender a constituição identitária da criança negra em diálogo com a escola envolve assumir o compromisso social de pensar novos caminhos que transformem práticas racializadas com crianças pequenas e suas implicações nos processos de subjetivação da experiência tanto para estas crianças negras e como para seus colegas brancos. Transformação que permita propor novas formas de ação educativa que favoreçam enfrentamentos de aspectos ideológicos, culturais e históricos ligados ao racismo que permanecem atravessando as relações sociais na escola.

Inicialmente é feita uma breve apresentação da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa para enfatizar os fios e matizes a partir dos quais a pesquisa foi realizada. Em seguida, apresenta-se uma breve contextualização da pesquisa tal como se o bordado estivesse sendo desenhado. Segue-se a construção interpretativa que pode ser considerada como o ato de bordar, já que envolve ativamente sua autora-pesquisadora. Finaliza-se com considerações tecidas a partir do estudo que dão o acabamento ao bordado, trazendo soluções para a trama.

2. Teoria da subjetividade e epistemologia qualitativa: fios e matizes do bordado

A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa desenvolvidas por González Rey e colaboradores (2017) tem como propósito central tornar compreensível a especificidade dos fenômenos subjetivos.

O autor recuperou em sua obra o papel mediador, complexo e simbólico da cultura no processo de desenvolvimento, desenvolvendo o conceito de subjetividade como uma qualidade específica humana que participa de

4 Nomes fictícios escolhidos pelas crianças do estudo de caso a partir do poema "As meninas" de Cecília Meireles". Ver em: <https://blogdospoetas.com.br/poemas/as-meninas/>

processos sociais e individuais da experiência de vida, qualidade definida como sendo

[...] um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 27).

A Teoria da Subjetividade favorece, assim, o desenvolvimento de uma perspectiva de pesquisa que considera os processos subjetivos produzidos por uma pessoa ao viver uma experiência singular para além de situações objetivas, deterministas e lineares de causa e efeito, externo e interno. Processos que se configuram como uma unidade no funcionamento psicológico dos indivíduos, premissas importantes para avançar na compreensão dos processos configuracionais constituintes da identidade étnico-racial das crianças negras participantes da pesquisa.

Como unidade da subjetividade configuram-se os sentidos subjetivos, sistemas simbólico-emocionais que se expressam de maneira diferenciada na história singular, nas experiências de vida, das instâncias sociais, institucionais e de sujeitos individuais em contextos sociais e culturais multidimensionais (González Rey, 2012). Esse novo tipo de processo emerge na vida social e culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Compreender a subjetividade humana como processo complexo de expressão da unidade entre o simbólico e o emocional nos permite identificar como o racismo está configurado subjetivamente no espaço social, na qualidade das relações e na produção subjetiva singular, pois a subjetividade se constitui de sentidos subjetivos e configurações subjetivas geradas no vivido e na relação entre cultura, história e história de vida da pessoa.

Em um país estruturalmente racista, as experiências racializadas, no contexto inter-relacional e pluriétnico da escola, nos discursos, relações, condições desiguais de acesso aos bens para manutenção da vida e da dignidade humana, potencializam a produção de sentidos subjetivos gerados pela criança negra que emergem como vivências do racismo no contexto escolar. Essas vivências se dão nas inter-relações que se estabelecem no âmbito da escola, em sala de aula, com o professor, com os conteúdos, com os colegas, com o ato de aprender, com a forma como a escola se posiciona (ou não se posiciona) para a resolução de conflitos gerados pelo racismo.

São vivências carregadas de potencial para a emergência de sentidos subjetivos que vão interagir com outras produções dos diferentes espaços

sociais em que o indivíduo transita ou transitou, como a família, a comunidade, a igreja etc. e, assim, passam a participar de configurações subjetivas dessas pessoas. Uma vez produzidas a partir do contato com práticas racistas, as configurações subjetivas se organizam via ações articuladas à subjetividade social que também constitui o espaço social escolar, tornando, de alguma forma, a escola como reprodutora de um sistema social.

A Teoria da Subjetividade apresenta, assim, a possibilidade de gerar visibilidade à complexidade da problemática racial e seu imbricamento na produção subjetiva das pessoas. Para tanto, reúne um conjunto articulado de categorias teóricas como, os já abordados, sentidos subjetivos, as configurações subjetivas, o sujeito, a subjetividade social e a subjetividade individual.

A configuração subjetiva significa uma formação autogeradora que surge dentro de “[...] fluxos mais estáveis dos sentidos subjetivos, representando verdadeiras formações psicológicas [...]” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 63). É um indivíduo que, configurado subjetivamente, toma decisões, assume posicionamentos, que produz novas possibilidades criativas, novos caminhos de subjetivação ante ao estabelecido.

O construto teórico da Subjetividade Social busca captar a complexidade do fenômeno e de processos subjetivos que não se constituem apenas individualmente, mas como um sistema complexo é produzido simultaneamente no nível social e no individual. A subjetividade social não apresenta características universais, não é externa à ação e aos processos imediatos de relação das pessoas, ela está configurada subjetivamente nos cenários sociais em que a ação acontece. Para González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 88), “[...] são processos da subjetividade social as representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos, formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos, religiosidade e todas as formas de institucionalização [...]”.

A subjetividade social que constitui as diferentes práticas e concepções escolares é um aspecto essencial da qualidade do processo de aprendizagem, do desenvolvimento das crianças no espaço escolar, desconstruindo de uma vez a visão educativa de que o sucesso da aprendizagem do estudante está centrado em dimensões isoladas como a relação professor-aluno, a didática, a qualidade do docente ou a capacidade dos estudantes (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

O constructo metodológico da Epistemologia Qualitativa possibilitou a análise de (inter)relações interpessoais e das experiências singulares que integram a subjetividade social desse espaço fecundo de possibilidades, confirmando a compreensão de Tacca (2006, p. 61):

Se na sala de aula vivencia-se a dinâmica das relações sociais, não temos outra perspectiva a não ser olhá-la e compreendê-la como espaço em que confluem sujeitos em diferentes papéis e posições em que, na trama

interativa, são variadas as motivações, significados e sentidos que atuam em interinfluências, constituindo-se em espaços particulares de desenvolvimento da subjetividade. Ali acontecem importantes vivências e experiências que causam impacto no sujeito [...].

Assim, a subjetividade social de sala de aula não é algo que está fora das pessoas que atuam neste espaço ou não é algo que seja comum a todos que experienciam o ali vivido. A subjetividade social não é mero somatório de subjetividades individuais e se organiza como produção subjetiva singular para cada um (Muniz, 2015).

A subjetividade individual é concebida como processo que está em constante articulação com os sistemas sociais. Nesse processo recursivo, a subjetividade individual

[...] se produz em espaços sociais constituídos historicamente, portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso da própria história (González Rey, 2005, p. 205).

Portanto, o valor heurístico da Teoria da Subjetividade de González Rey para a compreensão de fenômenos sociais apresenta uma rica possibilidade de produzir visibilidade e inteligibilidade pela unicidade que defende entre subjetividade social e subjetividade individual na constituição subjetiva do indivíduo e dos espaços sociais.

Como já citado, a base epistêmica que sustentou a pesquisa é a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtiva-Interpretativa definida a partir de seus três princípios basilares, a saber: o caráter construtivo-interpretativo como estratégia organizadora da construção de conhecimento; o diálogo como processo comunicativo primordial e aberto entre pesquisador e participante que possibilita a expressão legítima dos envolvidos nos acontecimentos da pesquisa; e o valor do singular na produção do conhecimento (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Ao longo dos diferentes momentos do processo da pesquisa, teórico e empírico caminham juntos permitindo ao pesquisador partir de indicadores e hipóteses gerados no processo de construção-interpretativa da informação, que, por sua coerência e congruência, permitem produzir inteligibilidade sobre o fenômeno pesquisado, organizando um modelo teórico. A construção interpretativa do modelo teórico, centrada nesses três princípios, vai legitimar a compreensão da pesquisa como processo de construção teórica (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

3. Contextualizando a experiência no âmbito da escola: desenhando o bordado

A pesquisa foi desenvolvida no espaço social de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, na turma do 2º ano do ensino fundamental. Embora tenha se considerado a turma como um todo, e também a dimensão do trabalho pedagógico envolvido, o foco investigativo centrou-se em duas meninas negras de 8 anos idade, Arabela e Maria. Ao longo do trabalho de campo foram utilizados diversos instrumentos tanto elaborados para as crianças como para professora e gestoras. Foram eles: Dinâmicas conversacionais; Análise documental; Cadernos de notas; Complemento de frases; Observação participante; Dinâmicas do brincar: Brincando de Arquiteta, Conversa entre Bonecas; Corpoema; Baú de Histórias: Conversas por meios eletrônicos; Produção de vídeo/live.

A construção do cenário social da pesquisa teve o seguinte relato no diário de campo: *“Minha inserção no campo empírico deste estudo ocorreu de forma lenta e gradual, muito embora tenha sido gentilmente acolhida. No início da pesquisa, frequentei a escola duas vezes por semana, alternando os turnos. Nestes momentos, priorizei acompanhar e participar dos planejamentos, formações pedagógicas, recreio, reuniões de pais, eventos festivos. O convívio semanal favoreceu abertura de espaços dialógicos, estabelecimento de vínculos pessoais e de trocas pedagógicas com professoras, servidores, funcionários e com as crianças, estas em especial acompanhei os momentos do recreio, da entrada e saída dos estudantes. Aos poucos, fui me inserindo como brincante, contadora de histórias, principalmente na hora do recreio estabeleci conversas com as crianças e pude compartilhar brincadeiras (desfile de bonecas, contação de histórias, conversa entre bonecas) que me proporcionaram observar, acurar meu olhar e escuta sensível para suas culturas infantis, seus saberes, dilemas, medos, conflitos, além de estabelecimento de vínculos afetivos com diversas crianças”*.

Os recortes dos estudos de caso possibilitaram discutir e dar visibilidade ao valor que a qualidade das relações sociais representa para a configuração subjetiva da identidade étnico-racial das duas crianças participantes da pesquisa e como o processo singular, tensional mobilizou a subjetividade social da sala de aula e individual de outras crianças presentes na turma.

Maria é uma menina negra, alegre, curiosa. É filha única de um jovem casal. Ainda não compreende sistema de escrita alfabético nem domina o letramento matemático. Senta na última carteira e se comporta de maneira silenciosa e quieta em sala de aula.

Arabela apresenta aspecto corpóreo robusto. Se autodeclara negra, de cabelos cacheados. Afirmo gostar de música, dançar funk e comer. Ela é filha

única de um casal de negros. A estudante não apresenta qualquer dificuldade de compreensão dos conteúdos relacionados à série cursada.

As vivências coletivas propostas na pesquisa como instrumentos investigativos foram se constituindo, também, como espaços inter-relacionais e momentos de trocas coletivas entre as duas meninas e as outras crianças presentes na turma, possibilitando a elas novas experiências.

4. Bordando o traçado: a construção interpretativa que valoriza a experiência

Ao longo do processo da pesquisa foi sendo possível construir interpretações sobre como as participantes se posicionavam, de que lugar vinham, a forma como se percebiam e como subjetivavam o espaço inter-relacional da sala de aula. Informações geradas nas dinâmicas conversacionais favoreceram a construção de indicadores e hipóteses que se confirmaram na dinâmica processual da pesquisa. Em relação ao instrumento denominado Brincando de Arquiteta atividade que resultou no desenho de uma planta baixa onde as meninas identificaram o posicionamento de todos em sala: elas, as amigas, os meninos e a professora, todos organizados de acordo com o modo como elas compreendem as relações sociais entre a professora e as crianças.



Fonte: acervo da autora.

Para Arabela, a atividade “Brincando de Arquiteta” reuniu várias das expressões presentes no diálogo com a pesquisadora que puderam constituir como indicadores que apontavam para processos vivenciados singularmente por ela na sala de aula:

Pesquisadora: *Muito bem arquiteta Arabela, me conte o que você construiu.*

Arabela: *Eu desenhei do lado de cá onde sentam as meninas, e do outro lado os meninos. [Se referindo à linha pintada de preto que corta a sala ao meio].*

Pesquisadora: *Por que você acha que a sala é organizada desse jeito?*

Arabela: *Foi a tia Lua. Porque as meninas são educadas, fazem tudo direitinho e os meninos bagunceiros, aí sentam do outro lado. Mas, tia, é muito apertado! Quando eu tento sair todo mundo tem que levantar. Não dá pra gente andar.*

Pesquisadora: *Você já disse isso para a Lua?*

Arabela: *Eu não!*

Arabela: *Eu sento perto da professora Lua, da Sabrina, Heliane e Fiona.*

Pesquisadora: *Esses dois aqui sentam separados por quê?*

Arabela: *São aqueles boca suja que me xingaram, num dia que você ainda não estava aqui. Eles são bagunceiros.*

Pesquisadora: *E o que aconteceu?*

Arabela: *É uma história triste.*

Pesquisadora: *Tem mais alguma coisa que você quer contar desse desenho? O que significam essas linhas que ligam esses meninos a você e à professora?*

Arabela: [risos] *É o telefone sem fio. São as coisas que a gente fala no ouvido do outro.*

A partir de indicadores da produção subjetiva gerados por Arabela na atividade Brincando de Arquiteta, em que a menina expressa emocionalmente experiências sociais, a professora é seu ponto de referência. Para Arabela, as crianças que estão sentadas próxima à docente são as de maior prestígio, e neste caso ela se inclui, enquanto as mais distantes são identificadas como de comportamento indesejado.

No desenho visibiliza-se as complexidades dos nós da trama que organizam as relações humanas no contexto da sala de aula. Desde muito cedo a criança subjetiva, a partir da cultura do espaço social em que está inserida, como as pessoas são tratadas e como os processos hierárquicos de relações interpessoais se estabelecem. Assim, vão sendo produzidos valores sociais emergidos na unidade das produções simbólico- emocionais sobre o vivido. Conforme verbalizado por ela, aparecem na imagem as amigas mais próximas e a professora ao lado de Arabela. Mais afastados do grupo, duas outras crianças, os “bocas sujas”, os meninos que a agrediram com os xingamentos racistas.

Assim, inferimos que o espaço configuracional da sala de aula, segundo subjetivado pela criança, está organizado pelas relações afetivas que ela

estabelece com colegas e professora. Tanto a imagem como o diálogo posterior evidenciam produções emocionais que atravessam sistemas simbólicos e, assim, participam das configurações subjetivas de Arabela sobre suas relações na sala de aula.

O desenho sozinho não é suficiente para explicar parte da configuração exposta na dinâmica conversacional que se seguiu ao desenho. Embora a representação gráfica do espaço físico da sala de aula seja fixa, sem indicar liberdade de movimentação para os encontros, a construção simbólica, no entanto, recupera a dinâmica relacional indicando a amizade pelas amigas próximas e o antagonismo com os dois meninos que a haviam agredido.

No trecho de informação a seguir é possível confirmar o indicador sobre como a violência de racismo, vivida por Arabela e produzida pelas crianças, desdobra-se na forma como ela subjetiva as relações sociais a partir do sentimento de perceber-se racializada.

Brincando do “Chapéu Curioso”. Completando a frase nº 3: “O que me deixa com raiva”.

Arabela: *Tia, a Sabrina às vezes é minha amiga, às vezes ela fala pra meninas não conversar comigo.*

Pesquisadora: *O que você faz?*

Arabela: *Fico triste, conto pra professora. Fico triste, sozinha, com raiva, choro no banheiro. Eu fico com raiva quando a Sabrina grita comigo, não deixa ninguém brincar de outra coisa. É porque, tia, a Sabrina se acha a doninha da escola, ela se acha! Na hora que ela fica com raiva, ela fala do meu cabelo, de mim, não me dá lanche. Não conta para ninguém, tia. Eu dou lanche pra ela, mas ela não dá pra mim. Fala que preto não presta. Fico triste.*

Tristeza, dor emocional e choro aparecem nos trechos do diálogo com Arabela, associados a práticas racistas por parte dos colegas de classe, neste caso, a sua melhor amiga. O silenciamento surge como estratégia para lidar com os sentimentos conflituosos entre o amor que sente pela amiga e a tristeza por sentir-se discriminada. “Não conta para ninguém tia”. Os recortes “Fico triste”, “sozinha”; “com raiva”, “choro no banheiro” e “Não conta para ninguém, tia” são trechos de informação que possibilitam sustentar que os processos de subjetivação ligados às vivências de racismo na escola estão configurados para Arabela como algo que lhe provoca dor, e que é preferível ser silenciado.

Cabem aqui as proposições de Souza (1983) sobre o sofrimento emocional provocado por práticas racistas imputadas a pessoas negras. Algo potencializado pelo silenciamento imposto socialmente, em que a negação da existência de racismo no Brasil é discurso recorrente, e isso interfere na construção da autoimagem da pessoa negra, potencializando danos a sua

autoestima. Já González Rey considera que a forma como a pessoa produz subjetivamente frente a uma vivência e a relação disso com a constituição da sua autoimagem podem ser compreendidos como produções subjetivas singulares ligadas à constituição da autoestima do indivíduo. A autoestima, para o autor, está relacionada às emoções e aos processos simbólicos que o indivíduo produz sobre si. O que leva à constituição de sentidos subjetivos e configurações subjetivas gerados que na experiência vivida. Assim, uma produção subjetiva sobre a autoimagem, configurada como baixa autoestima, não pode ser analisada de modo isolado, mas como processo configuracional constituído por sentidos subjetivos gerados em diferentes momentos históricos e em diferentes espaços sociais (Rossato, 2009).

A solicitação para manter sua fala em segredo pode indicar que a dinâmica institucional favorece os processos individuais, que, no caso de Arabela, configura-se como silenciamento decorrente de sofrimento emocional gerado em vivências do preconceito racista. Recordamos que na subjetividade social da escola atravessam crenças, valores, temores que se configuram como dificuldades da professora e da equipe gestora para o enfrentamento dessas situações conflituosas. São processos configuracionais individuais e grupais que trazem em comum a crença de que combater o racismo praticado pelas crianças de modo mais efetivo é algo para além de suas possibilidades como docentes.

Essa construção-interpretativa se aproxima de análises da pesquisa de mestrado de Carmo (2020) que destaca que outras situações de racismo vividas pelas crianças negras favorecem, de maneira singular para cada uma, produções subjetivas que vão se organizando processualmente, tais como sofrimento emocional silencioso, silenciamento, choro, isolamento, solidão, baixa estima. Mas também, como é próprio da subjetividade, há possibilidades de reação, de expressões de raiva, descontentamento, atitudes de enfrentamento, no entremeio de processos de resistências, insistências e existências, produções subjetivas singulares geradas nos enfrentamentos do racismo. Obviamente que esses processos não ocorrem de forma consciente para as crianças pequenas, mas a experiência de ser uma criança negra passa pela corporeidade emocionada quando não se vê representada no social, não é acolhida, ou afagada ou, ainda quando sua beleza é invisibilizada e estigmatizada na sua estética corporal.

A escola insiste em ignorar que corpo, emoção e subjetividade são unidas inseparáveis. Conforme esclarecem Bernardes e Mitjáns Martínez (2019, p. 65) “[...] as emoções são sentidas na moldura do corpo, a subjetividade expressa-se no corpo por meio das percepções, sensações, gestos e comportamentos [...]”. Assim, quando uma criança negra chora, irrita-se, indigna-se, silencia-se ou mesmo reage agressivamente, esses comportamentos, como respostas às violências sofridas vão estar relacionados a dimensões muito mais complexas do que meras condutas observáveis. O sofrimento emocional

silencioso e silenciado pelo social têm sido considerados, por vários autores, como graves problemas do racismo (Souza, 1983; Cavalleiro, 2006; Fannon, 2008; Bento, 2011; Veiga, 2019). O racismo, como fenômeno social complexo que estrutura relações e funcionamento da sociedade, se configura como produção subjetiva, em sentidos subjetivos e configurações subjetivas.

Todavia são essas mesmas crianças que não sucumbem às realidades que negam suas presenças, mas que se reinventam diariamente na emergência de novas configurações subjetivas no tensionamento do social e individual em outras formas sentir e viver a experiência complexa do racismo, abrindo para si novas zonas de subjetivação para o enfrentamento do normatizado institucional. Não fosse assim, crianças negras não conseguiriam completar, mesmo com dificuldades, o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que a experiência de uma criança negra, nunca ocorre de forma isolada das vivências de outras crianças negras que transitam no mesmo espaço (Bento, 2011). Neste momento trazemos Maria, outra criança da sala de aula, que apesar de ser negra como Arabela, inicialmente não fazia parte seu grupo social. Durante a pesquisa, foi possível presenciar que ambas traziam vivências similares frente à racialização e que as atividades propostas pela pesquisadora, embora tivessem como objetivo inicial compreender configuração subjetiva da identidade de Arabela possibilitaram visibilizar e compreender as configurações subjetivas de Maria, destacando em particular sua emergência como sujeito.

Um funcionamento evidenciado por Arabela, já comentado, era vivenciado também por Maria e outras crianças negras presentes na sala. O silenciamento, a solidão de crianças negras tão pequenas que não têm recursos emocionais e maturidade para enfrentar o racismo presente e latente cotidianamente se constituía como uma forma de agir articulada a configurações subjetivas sociais.

Esses fatos vão além das crianças e se remetem às práticas recorrentes no grupo todo da escola, em uma cruel política de omissão e exclusão, na ausência e insuficiência de um trabalho sistemático no enfrentamento dos conflitos e violências raciais, de gênero e classe presentes no cotidiano escolar. Assim, de certa forma, mesmo aqueles não diretamente envolvidos em situações semelhantes, se implicavam como também responsáveis quando silenciavam sobre as discriminações, preconceitos, racismos, *bullying* na convivência coletiva.

Como nos alerta Cavalleiro (2008, p. 98), “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”.

Nos apropriamos das palavras de Cavalleiro (2008) para chamar atenção sobre a responsabilidade da escola e dos professores de se posicionarem como sujeitos no enfrentamento dessas situações que sustentam práticas excludentes e preconceituosas.

Como já dito, quanto menor a criança menos serão seus recursos de defesas ante a violência das práticas racistas, portanto, cabe ao docente o olhar atento, sensível e engajado sobre essas questões que tornem possíveis ações e atividades significativas para que as crianças construam novas vivências e ressignifiquem experiências negativas.

Ao longo da experiência como pesquisadora em campo, a via de mão dupla da experiência foi potencializada. Os momentos de pesquisa se organizaram cada vez mais como possibilidades potencializadoras do encontro humano e, nessa perspectiva, a inter-relação pesquisadora- crianças da pesquisa construiu, via relações étnico-raciais numa perspectiva afrocentrada, a produção de novas vivências sobre a perspectiva dos povos africanos. Como argumenta Karenga (2009, p. 354):

o conhecimento num contexto de compreensão afrocentrada não significa nunca simplesmente conhecimento pelo conhecimento, mas sempre o conhecimento pelo bem do ser humano aliás, pelo bem do mundo.

Sobre Maria, outro conjunto de informações evidenciou como as relações sociais atravessadas pela racialidade, dentre outras situações conflitantes, emergem de forma tensional, contraditória no curso das experiências vivenciadas. Suas expressões após o desenho no jogo do “Brincando de Arquiteta” foram logo explicando sobre as pessoas:



Fonte: acervo da autora.

Maria: *eu desenhei a professora Lua, as meninas Arabela, Sabrina e Helaine (cor do desenho rosa) e a Maria (cor do desenho amarelo) e também aquele Igor (cor do desenho em vermelho).*

Pesquisadora: *e você onde está?* [A estudante rapidamente se desenha no final da sala em pé].

Maria: *agora estou aqui estudando.*

Pesquisadora: *e como é essa sala? É divertida?*

Maria: *não!* Responde, fica em silêncio e dá ombros.

Pesquisadora: *e por que você desenhou o Igor?*

Maria: *ele é aquele ridículo, porque ele fala que meu cabelo é de bruxa e também o dá.*

Iane: *Uxa cabelo de bruxa.*

Maria apresentava uma certa timidez com pouca interação com as outras crianças da sala e até mesmo com a professora. Assim, quando em seu desenho ela não se representa e quando provocada, se desenha fora do grupo de alunos, é possível construir o indicador de que Maria enfrenta conflitos em classe que atravessam o modo como subjetiva sua experiência inter-relacional com a turma. Todavia as suas respostas ante a provocação da pesquisadora sugerem que o racismo, assim como acontece com Arabela, é parte de sua vida escolar e contribui para o seu isolamento social em sala de aula. Para Maria sua sala não é divertida, o silêncio e expressão corporal “dar de ombros” aparece como recurso para enfrentar o que não entende embora seja capaz de identificar os colegas que a racializam abertamente.

Outro instrumento utilizado, o Corpoema, vivenciado quase no final do processo de pesquisa, aponta indicadores de desenvolvimento subjetivo de Maria, após o processo vivido nas atividades propostas pela pesquisa pedagógica afrocentrada da pesquisadora, em que os instrumentos de pesquisa envolviam dinâmicas voltadas à valorização da negritude e empoderamento a criança negra.

Maria, apesar de ainda valorizar a beleza branca de Sabrina, destacando o cabelo liso da colega, apresentava uma outra atitude em relação à sua participação nas atividades coletivas.

A atividade Corpoema, consistiu na dramatização do poema ‘As Meninas’, de Cecília Meireles. Iniciei nossa conversa lendo o poema, depois seguiu-se o diálogo:



Fonte: acervo da autora.

Pesquisadora: *Como é uma menina bela?*

Maria: *ela é linda, cabelo liso.*

Pesquisadora: *Vamos fazer um teatro desse poema? Quem você chama pra ser?*

M.: *Arabela*

A: *Maria eu.*

Pesquisadora: *por que escolheu Maria?*

Maria: *eu gosto da Maria que fala bom dia! Lembrei das Marias e também a mãe de Jesus, chamava Maria.*

Dois aspectos interligados chamam atenção nesta atividade em relação às expressões e disponibilidade de participação de Maria. Primeiramente, o mais significativo é o entusiasmo da menina para participar da atividade, completamente diferenciada de sua costumeira timidez. Após observar a distância, durante quase todo o período da pesquisa, das outras atividades propostas, Maria aos poucos foi se aproximando e agora no Corpoema, ela demonstra um outro lado que até então não tinha aparecido. Combinamos, assim como era seu desejo, que ela seria Maria. Após vários ensaios, realizamos a dramatização do poema em sala de aula, a sua intensa participação foi o outro indicador de mudança. Presenciar a emocionalidade, o empoderamento, a expressividade corporal, o olhar, a sonoridade e alegria na voz de Maria ao recitar o poema, foi contagiante.

Considerando toda a pesquisa e construções de indicadores e levantamento de hipóteses, consideramos que para a criança negra a escola pode ser um espaço extremamente opressor, mas que com professores engajados e comprometidos com uma pedagogia assertiva, em estratégias afrocentrada personalizadas, é possível construir uma práxis em que o objetivo seja favorecer produções subjetivas de empoderamento e autoavaliação.

O percurso da pesquisa foi sendo constituído também por transformações da professora pesquisadora que foi se reinventando e construindo novas maneiras de desenvolver em conjunto atividades plenas de sentido, significativas e potencializadoras da expressão de novos recursos subjetivos favoráveis a emergência do sujeito ou de expressões criativas e reflexivas atreladas as vivências coletivas no curso de suas histórias de vida. Dessa forma, a prática pedagógica ganhou dimensão de trabalho coletivo com elementos de inovação, de criatividade e aberto a experiências genuínas e singulares

Assim, trazemos como destaque o valor da qualidade das relações para o desenvolvimento de um espaço dialógico que favoreça expressões subjetivas ligadas a emocionalidade que atravessa a criança negra que tem que existir, sentir, resistir e se constituir subjetivamente como sujeito no espaço social escolar perpassado de diferentes formas pela subjetividade social racista como a brasileira.

5. Pontos, agulhas e bastidor nas mãos obreiras da investigadora: fechando o bordado com práticas profissionais

No entrecruzamento entre agulhas e linhas do tecer deste bordado foi-se compondo o estudo sobre a constituição de configurações subjetivas que organizam a identidade da criança negra dentro do espaço social da escola e nas múltiplas experiências em que vive e sobrevive ao racismo. Tomou centralidade na construção das informações, a interlocução entre processos históricos e culturais configurados na subjetividade social e que reverberam no espaço inter-relacional da instituição escolar.

A base teórica da investigação, a subjetividade tal como definida por González Rey e Mitjáns Martínez (2017) nos permitiu produzir visibilidade a processos subjetivos que atravessam as vivências das crianças negras, não como resultado de algo a priori determinado por forças externas, mas como processo gerador complexo, fluido, tensional, recursivo e contraditório que dá a cada pessoa, embora vivendo o mesmo fenômeno do racismo, caráter singular em relação ao vivido.

Nesta perspectiva, a construção interpretativa permitiu visibilizar que as configurações subjetivas que emergem em cada nova experiência vivida

constroem diferentes expressões identitárias que emergem ora configuradas como sentimentos de pertença étnico-racial, valorização da cultura negra, valorização da estética negra, alta autoestima, referências externas positivas de beleza e de posição social do negro, ora como silenciamento, baixa autoestima, sofrimento psíquico e dor emocional. Ainda foi possível compreender que o racismo latente na subjetividade social da escola aparece ora de forma implícita como negação ou silenciamento da existência do racismo em nome de uma suposta democracia racial, ora como expressão direta à violência racista.

O estudo aponta para o valor que a qualidade das inter-relações representa para a organização subjetiva da identidade étnico-racial da criança negra, pois, as inter-relações atuam como potencialmente favorecedoras de constituição subjetiva da identidade étnica de criança negra.

Outro ponto a ser destacado no campo das inter-relações é o papel do professor como agente que implementa ações afirmativas, potencializadoras do desenvolvimento de recursos subjetivos que instrumentem as crianças para o enfrentamento do racismo. Neste sentido, enfatiza-se a importância da abertura, do fortalecimento e do engajamento do professor em espaços dialógicos, para estreitamento de vínculos afetivos e como espaço legítimo de expressões subjetivas. É a dialogicidade que, em grande parte, potencializa, pelo tensionamento, a geração de novos sentidos subjetivos para que a criança se posicione no espaço inter-relacional da sala de aula e na escola, favorecendo a abertura de novas zonas de subjetivação de enfrentamento e rompimento ao normatizado.

Assim, a identidade étnica da criança negra se desenvolve, no modo como ocorre o curso de qualquer outra produção no desenvolvimento subjetivo: de forma não linear, singular, absolutamente caótica e desorganizada. Vai ocorrendo de maneira singular como a experiência humana vai se organizando, via produção de sentidos subjetivos, em configurações relativamente estáveis relacionadas aos processos e momentos mais significativos da vida (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

O contexto escolar está atravessado por produções subjetivas individuais e grupais que evidenciam a permanência do racismo expresso na complexidade desse espaço social, contexto constituído por discursos ideológicos gestados histórica e culturalmente na sociedade brasileira que emergem configurados como representações, sistemas formais e informais, sistemas discursivos dominantes, religiosidade, crenças, valores, mitos, normas, formas habituais de pensamento, códigos morais e emocionais de relação, expectativas dominantes e todas as modalidades de institucionalização (González Rey, 2017). Assim, considera-se uma aparente objetividade nesse macro e perverso fenômeno – o racismo – que historicamente tem servido aos interesses do poder e do capital, via desvalorização da ética negra, do corpo negro, da cultura negra, da pessoa

negra, da subjetividade negra. Não se está nem excluindo nem ignorando a força do racismo.

Sustentamos, porém, que a criança negra com sua identidade étnico-racial valorizada e se reconhecendo como negra, produz sentidos subjetivos que podem fazer com que emerga como sujeito em seus processos, sujeito do enfrentamento e da resistência que abre novos caminhos frente aos conflitos, contradições e tensionamentos que vivencia. Tal como a construção interpretativa demonstrou ocorrer com Arabela e, principalmente, Maria.

6. Fechando o bordado com práticas escolares antiracistas e inclusivas: desatando nós

Para desatar nós, afirmamos dois aspectos fundamentais no enfrentamento do racismo institucional presente e latente no sistema escolar. Primeiro que é preciso compreender que o espaço social escolar pode e deve atuar no favorecimento de processos subjetivos identitários étnicos da criança negra e, articulado a essa primeira compreensão, a responsabilidade ética, que o coletivo da escola precisa ter na promoção da inclusão de todos que nela estão.

Ressaltamos, também, que esta pesquisa não pretende esgotar as discussões sobre o tema. E, sim, ampliar o valor heurístico que essa nova compreensão não determinista via Teoria da Subjetividade possibilita apreender sobre a temática ideológica que sustenta o fenômeno racial como configuração da subjetividade social. Fenômenos configurados como processos que atuam na constituição da psique humana, como crenças, representações valores que, reverberam na forma como ao longo da história, culturalmente a identidade negra vem se constituindo.

Nosso estudo denuncia o olhar desatento para a complexidade das diversas situações de desigualdades, vulnerabilidades e práticas racistas que atravessam a vida das crianças negras no Brasil e como esses processos reverberam nas múltiplas vivências da vida escolar.

Para ir além, é preciso rever a predominância recorrente de convicções sobre pessoas e suas relações sociais constituídas no espaço escolar, a partir de critérios que ressaltam situações conflitantes e binárias, tais como, ser quieto ou inquieto, ter disciplina ou ser indisciplinado, ter ou não dificuldades de concentração, entre outros comportamentos aparentes e tidos como indesejáveis para aprendizagem. Quer dizer, expressões habituais que potencialmente se configuram em perversa e complexa produção subjetiva e que estão presentes cotidianamente nas relações sociais entre professor-estudante e que se estendem para o binômio criança branca-criança negra via conjunto de características preconcebidas e definidas *a priori* como inerentes ao indivíduo.

Questões que embora garantidas no conjunto de documentos que balizam a educação em nosso país, só serão efetivamente enfrentadas se houver transformações nas produções subjetivas daqueles/as que vivem o cotidiano educacional na escola.

Questões anunciadas neste depoimento da psicóloga escolar que parece ter descoberto e aparentemente ter tomado consciência sobre esses fenômenos:

Confesso que eu nunca tinha pensado sobre a questão racial, racismo e aprendizagem juntas. Não tinha esse olhar para as questões identitárias. Nas avaliações que fiz de estudantes negros com dificuldades de aprendizagem de modo geral nunca considerei as questões emocionais junto com questões raciais. Eu não pensava sobre isso, meio que passava batido dentro da escola, não é uma coisa que a gente discute, pelo menos eu não discutia, hoje reconheço como isso é importante. Meu olhar mudou. (Dinâmica Conversacional 18 – Sofia).

Há sem dúvida grande valor nesse depoimento de Sofia, no entanto, como o relato de experiência aqui demonstrou, a produção da mudança de olhar suficiente para a transformação social não está ligada a um discurso declarativo. Transformações sociais estão relacionadas a produções simbólicas configuradas emocionalmente, que geram sentidos subjetivos pautados em valores, necessidades, desejos, imaginações e sentimentos que possibilitem construções coletivas, quer dizer produções da subjetividade individual e social.

REFERÊNCIAS

- Carmo, I. B. do. (2020). *Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade*. il. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
- Bento, M. A. S. (2011). A identidade racial em crianças pequenas. In M. A. S. Bento (Org.), *Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais* (pp. 90-117). CEERT.
- Bernardes, V. L., & Mitjáns Martínez, A. G. (2019). Experiências corporais, educação e desenvolvimento subjetivo. In A. Mitjáns Martínez, C. M. Madeira Coelho, F. L. González Rey & M. C. Tacca (Orgs.), *Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco* (pp. 59-84). Alínea.
- Cavalleiro, E. (2008). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- González Rey, L. F. (2005). *Sujeito e subjetividade uma: uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Tomson.
- González Rey, L. F., & Mitjáns Martinez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- González Rey, F. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In A. Mitjáns Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 21-41). Liber livro.
- Karenga, M. (2009). A função e o futuro dos estudos Africanos: reflexões críticas sobre a sua missão, seu significado e sua metodologia. In E. L. Nascimento (Org.), *Afrocentricidade: uma abordagem inovadora* (pp. 333-359). Selo Negro.
- Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez.

Muniz, L. S. (2015). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].

Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].

Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro*. Graal.

Tacca, M. C. (2006). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Alínea.

Veiga, L (2019). Descolonizar a psicologia: considerações a uma psicologia preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31(esp.), 244-248. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000

CAPÍTULO 9

DIÁRIO DE IDEIAS: uma experiência inovadora no campo da educação

*Luciana Soares Muniz¹
Albertina Mitjáns Martínez²*

1. Introdução

O capítulo visa apresentar a metodologia Diário de Ideias, uma metodologia inovadora, que visa favorecer a aprendizagem criativa da leitura e da escrita, resguardando a participação autoral e protagonista das crianças no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na forma como o aprender passa a formar parte da vida do estudante e favorece o desenvolvimento da subjetividade.

A metodologia Diário de Ideias foi desenvolvida por Muniz (2020, 2022a) com base na Teoria da Subjetividade, de González Rey (1997, 2003, 2009, 2017) que reconhece a complexidade humana, na sua singularidade e nas suas múltiplas formas de expressão. Também adotamos como marco teórico os trabalhos sobre aprendizagem criativa de Mitjáns Martínez (2012a, 2012b) que abordam a criatividade como expressão da subjetividade.

Falar em metodologia, no contexto da educação, requer atenção e cuidado para que o significado do termo não crie amarras, uma via de mão única ou uma forma a ser seguida, tal qual é descrita. No campo da educação emergem muitas metodologias de ensino que visam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Constantemente não encontramos muito diálogo entre as correntes metodológicas e em alguns processos de ensino observamos a dificuldade de efetivar uma metodologia na íntegra e avaliar seu impacto no processo de aprendizagem.

A metodologia Diário de Ideias³ agrega as possibilidades de interlocução com outras tantas metodologias, uma vez que alcança a personalização

1 Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.
2 Universidade de Brasília.

3 A gênese da experiência metodológica com o Diário de Ideias está na tese de doutorado de Muniz (2015) como um dos recursos metodológicos criados pela autora, para investigação da aprendizagem criativa da leitura e da escrita e o desenvolvimento da subjetividade das crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Pelo desenvolvimento da referida metodologia em sala de aula no ano de 2018, em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, e seus impactos na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a professora

da aprendizagem e do ensino. Tendo em vista a qualidade e o impacto dessa experiência metodológica para os processos de ensino e de aprendizagem das crianças e professores, no âmbito da Educação Básica, a proposta alcançou ampla efetivação em diferentes regiões do Brasil e a nível internacional.

2. Em que consiste a experiência metodológica Diário de Ideias?

O Diário de Ideias consiste em uma metodologia que tem como pilares três ações fundamentais: experienciar, registrar e compartilhar, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase no caráter autoral e criativo dos estudantes. Essas três ações se inter-relacionam e trazem a relevância de contarmos com elementos do experienciar em todo o processo, pois as crianças aprendem no tocar, no sentir, no viver a ação, no ato de registrar, de buscar linguagens para marcar, guardar de alguma forma o que seja essencial e/ou necessário, bem como no compartilhar por narrativas e/ou por meio das produções, trazendo as possibilidades humanas das diferentes formas de expressão, pelos gestos, pelos cheiros, sabores, objetos e muito mais que possam compor a ação de partilhar.

Os **princípios fundamentais** do Diário de Ideias são:

- a) Escuta sensível, atenta e interessada para o que se narra e para o que o outro narra;
- b) Comunidade escolar aprendente: como autores, protagonistas, aprendentes e ensinantes;
- c) Diálogo como via para tecer saberes e conhecimentos e gestão dialógica de conflitos;
- d) Possibilidades de expressão, produção e comunicação;
- e) Professores e aprendizes como investigadores e questionadores do/ sobre o mundo e de/sobre si mesmos, de facilidades, dificuldades, interesses e potencialidades;
- f) Espaço-tempo para as narrativas sobre os registros, sobre o vivido e o imaginado, enriquecida de detalhes pelos participantes;
- g) Potencialidade das diferentes linguagens presentes na composição dos diários, nas rodas de conversa e de forma geral no contexto da escola;
- h) Forma de trabalho personalizada, com os conteúdos curriculares e com a aprendizagem dos estudantes;

- i) Trabalho conjunto com os objetivos de aprendizagem da leitura e da escrita, o que envolve assumir compromissos em um processo dialógico entre professores e estudantes;
- j) Diversidade presente na sala de aula como base para as ações pedagógicas a serem desenvolvidas, com ênfase no pertencimento de todos aos processos de ensinar e aprender.

No âmbito da Teoria da Subjetividade a aprendizagem escolar é compreendida como um processo subjetivo, em que diferentes experiências vividas pela criança em distintos contextos sociais, perpassadas por processos emocionais em unidade com produções simbólicas sociais diversas, tais como raça, etnia, posição social, tipo de organização familiar, dentre outras, se organizam e tomam forma no momento de aprender, junto com outras produções subjetivas que a criança gera nesse processo.

A subjetividade, de acordo com González Rey (2017), pode ser entendida como uma nova e complexa forma de compreender o funcionamento psicológico humano, seja social ou individual, nas condições da cultura. O conceito salienta o caráter gerador dos indivíduos e grupos frente ao que vivem, favorecendo a compreensão de como eles, por meio de suas produções subjetivas, transcendem as influências imediatas do contexto da ação.

Nesta perspectiva a criança chega à escola com uma constituição subjetiva produzida nas diferentes experiências vividas na sua história e que se expressa de variadas formas em seu momento atual de aprender a ler e escrever. Muitos comportamentos ou expressões da criança no momento de aprender são configurados por produções subjetivas que têm sua gênese em outros contextos de vida da criança e se expressam na forma como ela subjetiva a experiência atual de aprendizagem (González Rey, 2011, 2017; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Aprender criativamente, como processo da subjetividade humana, diferencia-se de outros tipos de aprendizagem, principalmente pelo tipo de produção do aprendiz, pela forma como novidade e valor se expressam nessa produção, no sentido de transcendência do dado, assim como pela configuração dos processos subjetivos que a constituem (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017). A aprendizagem criativa não é algo simples e comum nos contextos escolares, muitas vezes dominados pelas aprendizagens caracterizadas pela reprodução e memorização das informações (Mitjáns Martínez, 2008a, 2012a). A aprendizagem criativa é a forma como a criatividade se expressa em um campo específico de atividade humana: a aprendizagem.

Mitjáns Martínez (2008b, 2012b) enfatiza que a criatividade pode se expressar na aprendizagem mediante a articulação de, no mínimo, três

elementos: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado. Nos trabalhos de pesquisa com estudantes em processo de alfabetização (Muniz & Mitjáns Martínez, 2019), é ressaltado que a criatividade emerge na aprendizagem mediante as três características destacadas anteriormente bem como pela relação lúdica. Esta foi definida pelas autoras como a relação pessoal, espontânea, gratuita, investigativa e voluntária do aprendiz com a aprendizagem. Relação essa que possibilita a evasão da vida real pela consciência de um faz de conta, de poder ousar nas produções e exceder as experiências vividas, pela criação de regras próprias e de criação de cenário imaginário.

Muniz e Mitjáns Martínez (2018, 2019) destacam que na aprendizagem criativa da leitura e da escrita estão presentes processos que envolvem o jogo e o brincar na singularidade de cada caso. As referidas autoras elaboraram intrincadas associações da relação lúdica com a aprendizagem criativa e, dentre os vários autores que tratam do tema, a base teórica incidiu naqueles em que o lúdico (Brougère, 1998) não é dado pela especificidade da atividade de jogo em si, mas pela relação que se estabelece com qualquer atividade.

A aprendizagem criativa da leitura e da escrita constitui uma aprendizagem que ocorre em seu caráter sistêmico, e não como processo pontual, em um ou outro elemento do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a abrangência que o aprender tem nas relações do aprendiz com:

- a) O contexto de aprendizagem: reconhecimento de ser este um espaço-tempo a ser explorado em suas potencialidades para contribuir com a aprendizagem;
- b) As produções: expressões escritas, orais, pictóricas em um processo articulado de autoria e empreendedorismo que implica esforço, dedicação e energia do aprendiz. Estão associadas à reflexão, à imaginação, à curiosidade e ao caráter investigativo;
- c) Os conteúdos curriculares: associados a uma postura problematizadora, questionadora diante dos conteúdos, não como verdades absolutas, mas como possibilidades de novas inserções e novas elaborações;
- d) A utilização dos materiais escolares: abertura para novas possibilidades de suas funções, como a própria criação de cadernos para registros pessoais;
- e) A avaliação e autoavaliação da aprendizagem: vinculada à responsabilização do aprendiz pelo acompanhamento da própria aprendizagem e desenvolvimento;
- f) O trabalho pedagógico em geral: expressas em uma relação aberta e problematizadora diante do que é proposto no contexto escolar;

- g) Os sistemas de atividades-comunicação: envolve tanto as relações entre professor-estudante, estudante-estudante, assim como do estudante com o livro, com as atividades propostas e com um outro imaginário. Relações que se expressam em um clima comunicativo-emocional de troca de ideias, de defesa do próprio ponto de vista e de flexibilidade para mudanças.

Neste tipo de aprendizagem mais complexa, pensamos a escola como um espaço-tempo de novas possibilidades para os estudantes, como um lugar que marque o trabalho com a leitura com ênfase: a) no interesse por algo particular; b) na necessidade de ler; e c) nos conteúdos que lhe resultem instigantes. No ensino da leitura, é preciso considerar, dentre outros aspectos, a fantasia, o interesse por palavras novas e a capacidade para elaborar histórias (González Rey, 1991).

Consideramos importante frisar que a metodologia Diário de Ideias expressa os princípios da Epistemologia Qualitativa que se concretizam na metodologia construtivo-interpretativa desenvolvida por González Rey (2005, 2009, 2014), no trabalho pedagógico do professor, visando ao conhecimento dos estudantes por parte do professor, não apenas do que sabem em termos de conteúdos curriculares, mas também entendendo as produções subjetivas que compõem o processo de aprender em prol da emergência da criatividade na aprendizagem (Muniz & Mitjáns Martínez, 2019).

Dessa forma, destaca o professor como investigador, em um processo que envolve o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento e o caráter dialógico do processo de produção de conhecimento. Enfatiza-se o potencial da relação dialógica professor-alunos e para o envolvimento do aprendiz na direção de se expressar espontaneamente. Sendo assim, é proposto que o professor convide os aprendizes a participarem das ações vinculadas ao Diário de Ideias, o que requer do professor a criatividade para propor possíveis adequações e/ou mudanças nos instrumentos, de modo a favorecer a atuação espontânea e o interesse da criança.

O Diário de Ideias se organiza com recursos variados, pois todo o processo é autoral e vai depender do contexto da ação, e das características das crianças, tendo como suporte para todo o processo um caderno personalizado pelo aprendiz e utilizado como diário, para registros espontâneos que envolvem diferentes possibilidades de marcar ideias, observações do mundo, dentre outros interesses de registro. Para a criação do diário são utilizadas folhas de papel A4 coloridas, divididas ao meio e encadernadas com uma capa, contendo um espaço para inserir o nome e a foto do(a) autor(a).

Figura 1 – Capa e modo de produzir o Diário de ideias



Fonte: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/como_montar_seu_diario_de_ideias_4.pdf.

Juntamente com o caderninho Diário de Ideias utiliza-se a caixinha (feita com material reaproveitável, como caixa de leite vazia) e/ou a sacolinha

(confeccionada com tecido que pode ser personalizado pelos estudantes) para que as crianças guardem objetos que considerem especiais, como o próprio caderninho do Diário e demais objetos (pedrinhas, gravetos, brinquedinhos e outros) e compartilhem com a turma suas ideias.

Figura 2 – Caixinha e/ou sacolinha do Diário de ideias



Fonte: Livro Diário de Ideias: linhas de experiências (Muniz, 2020).

Dentre **os objetivos** do trabalho com o Diário de Ideias destacamos:

- a) criar espaço de registro e investigação da escrita e da leitura de mundo pela criança;
- b) entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências da vida dos aprendizes;
- c) oportunizar às crianças a compreensão da leitura e da escrita como processos de comunicação, criação, produção e expressão;
- d) contribuir para a expressão da criatividade na aprendizagem e com o desenvolvimento da subjetividade dos aprendizes.

Diante de tais objetivos e do arcabouço teórico que envolve o trabalho com o Diário de Ideias, enfatizamos a participação ativa, autoral e protagonista dos estudantes e professores em um processo que envolve aprender e ensinar com o outro.

2.1 Construção do cenário social da aprendizagem

O cenário social da aprendizagem é um termo que tem sua base teórica na Epistemologia Qualitativa, quando González Rey (1995) apresenta a importância da construção do cenário social da pesquisa, como um espaço de criação dos vínculos, da proximidade, da confiança entre pesquisador e

participante da pesquisa. Relações que são construídas na convivência e a partir de recursos e instrumentos que favorecem o entrosamento entre os participantes para a livre expressão no processo. No âmbito da metodologia Diário de Ideias, reconhecemos que todo o trabalho a ser vivenciado envolve interações e traz a importância da construção dos vínculos, de um espaço-tempo de todos se sentirem pertencentes ao processo de viver a experiência de ensinar e de aprender.

A construção do cenário social da aprendizagem se efetiva ao longo de toda a trajetória a ser vivida com a metodologia e tem seu início nos primeiros momentos de encontro entre os participantes. O desafio está em constituir um planejamento colaborativo das ações a serem efetivadas, de engajar as crianças no registro da sua leitura e escrita do mundo, na parceria da família neste processo, bem como na dinâmica a ser utilizada em sala de aula para com as narrativas das crianças. Buscamos na turma as experiências de escrita que as crianças já realizam e oportunizamos momentos formativos e de diálogos com as crianças e seus familiares sobre temáticas que envolvem a leitura e a escrita no cotidiano das famílias.

2.2 Encontro investigativo com o Diário de Ideias

O momento de entrega dos diários para as crianças é um momento especial e marcado por uma busca investigativa de algo valioso, podendo ser uma caça ao tesouro ou qualquer outra possibilidade que invita os estudantes à curiosidade e investigação. Em um momento de diálogo com os estudantes, fazemos uma “tempestade de ideias” sobre o que é um tesouro até compreendermos que nossas próprias ideias são tesouros. Após este momento, iniciamos a caça ao tesouro com um mapa como guia. As pistas podem ser inventadas pelos professores para instigar a curiosidade e interesse dos estudantes.

Figura 3 – Momento da caça ao tesouro – encontro como o Diário de ideias



Fonte: as autoras.

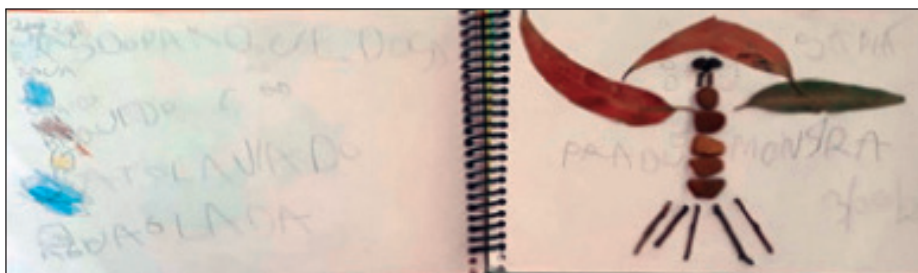
2.3 Registros no/do mundo

Com o encontro dos diários pelas crianças e considerando a experiência de ler e escrever, torna-se essencial contar com a parceria com os familiares dos estudantes, tendo em vista que muitos registros estão vinculados às experiências dos estudantes em diferentes contextos sociais. Por ser um diário, é importante a sua permanência com a criança, seja na escola ou em outros contextos sociais, para que o aprendiz possa exercer a escrita e a leitura a partir de suas necessidades e interesses, tendo o diário sempre disponível para registros imediatos. No diário, estão relatos de histórias das crianças, de suas preferências, necessidades, dificuldades de aprendizagem ou mesmo relacionadas a aspectos afetivo-emocionais, facilidades e potencialidades de aprendizagem.

Cada criança tem seu próprio diário e o registro começa com autoria na própria capa, na qual cada estudante escolhe uma foto para inserir na capa e faz a escrita do seu nome, para marcar o espaço autoral de suas próprias ideias.

Nos registros, estão presentes as diferentes linguagens das crianças para expressão de suas experiências. Dentre outros elementos, elas registram: palavras, frases, textos, criam palavras, inventam histórias, fazem colagens de rótulos, fotos, imagens diversas, dentre outros materiais, curiosidades, gostos, preferências, interesses por temas diversos, elaborações pessoais, dentre outros. A seguir, apresentamos um dos registros feitos por uma estudante do 1º ano do Ensino Fundamental (2018):

Figura 4 – Registro de uma estudante no Diário de ideias



Fonte: Livro Diário de Ideias: linhas de experiências (Muniz, 2020).

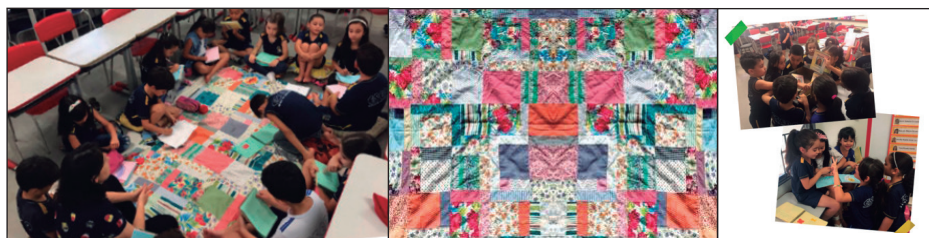
É imprescindível que os registros do diário (contemplando os elementos do caderninho e da caixinha/sacolinha) sejam trocados com os familiares, bem como entre os colegas na escola, momento que denominamos de “Colcha de retalhos: linhas de experiências”. Para isso, semanalmente, utilizamos uma colcha de retalhos para nos sentarmos sobre a mesma e compartilharmos

nossas experiências registradas em nossos diários, o que denominamos de rodas dialógicas, pois envolve a expressão por diferentes linguagens o que enriquece o relato das experiências. Momento em que vivenciamos com o outro e que narramos o que vivemos, degustamos sabores, cheiros e muito mais, pelas trocas, pela vida ali presente. Neste momento, fazemos o planejamento das nossas aulas, na diversidade de ideias e possibilidades que são sugeridas pelos estudantes.

2.4 Roda dialógica: ideias em ação

A colcha de retalhos é o símbolo do trabalho com o Diário de ideias, pois nela são feitas as rodas de conversas, as trocas de ideias e o compartilhar dos registros nos diários e dos elementos da caixinha/sacolinha que os estudantes guardam para mostrar para os colegas. Juntamente com a colcha de retalhos, que traz os alinhavos das trocas, das ideias, temos o baú para colocar os diários para serem trocados entre os colegas da turma e/ou de outras turmas, como momento de compartilhar ainda mais os registros das experiências da turma.

Figura 5 – Rodas dialógicas na colcha de retalhos e o baú para os caderninhos



Fonte: Livro Diário de Ideias: linhas de experiências (Muniz, 2020).

Durante as rodas dialógicas é fundamental buscar constituir um espaço-tempo para troca, diálogos, ideias, planejamento e outras situações que envolvam o protagonismo e a autoria dos participantes tanto nos registros, quanto nas ações a serem empreendidas a partir de então. Além disso, esse momento carrega consigo princípios referentes a escuta sensível, atenta e interessada de todos os participantes da roda impreterivelmente, para isso cabe a criação de situações para convidar e garantir a participação de todos.

Muniz (2022b) destaca que o momento da roda dialógica é relevante para a observação dos estudantes e da turma como um todo, trazendo como elementos essenciais: a identificação de gostos e interesses individuais e coletivos, dificuldades e potencialidades na aprendizagem, quais contextos sociais

estão presentes, como a criança narra sobre: a família, outras pessoas, a escola, cotidiano em sala de aula, sobre quais vínculos estão presentes, dentre outros temas. Um momento de conhecer as ideias dos estudantes e colocá-las em ação, a partir do planejamento colaborativo, no qual organizamos oficinas, em um formato que denominamos Espaço criATIVA criança – Ideias em ação, a serem desenvolvidas pelos próprios estudantes. As ações ocorrem tanto para os estudantes da turma, quanto para estudantes de outras turmas e/ou de outras escolas.

A proposta dos “Círculos de Cultura”, assim como a dialogicidade na ação de aprender, propostas por Freire (1991, 2011) proporciona embasamento ao momento da roda ao afirmar que com as experiências vividas, os elementos da cultura, o vocabulário rico de um diálogo, questões presentes nas vozes de todos envolvidos no processo de ensinar e aprender, precisam ser levadas para as ações cotidianas de produção de conhecimento. Sendo assim, a roda de conversa tem como base o diálogo e a escuta, para contribuir com esse fazer o professor deve articular as discussões, garantir que todos possam falar, bem como acolher, ouvir, não deixar passar o que surge.

2.5 Linhas de experiências

Após cada roda de conversa do Diário de Ideias, a turma realiza as “Linhas de experiências” (Muniz, 2022a) que consiste em um espaço para conter os registros, pelos participantes da roda, a partir do que foi vivido durante o momento de compartilhar entrelaçando as histórias de vida, experiências, criações, histórias imaginadas, dentre outras ideias. As linhas de experiências podem ser elaboradas em forma de cartaz ou varal, com o nome de todos os participantes, e linhas que conectam os registros em pedaços de papel do que cada estudante escolheu registrar sobre a roda vivenciada, as experiências narradas ou sobre as próprias experiências. Esse momento envolve interação, respeito pelo outro, ampliação de conhecimento, organização de ideias e a personalização do que foi aprendido.

Destacamos como essenciais para a composição das rodas dialógicas, os registros que são elaborados pelos professores e estudantes no decorrer da roda dialógica, como propõe Madalena Freire (2007). Há também o momento em que crianças e seus familiares, selecionam elementos dos diários para serem publicados no site (www.diariodeideias.com.br), como um espaço formativo para familiares, estudantes, pesquisadores e demais interessados. As produções das crianças são compartilhadas na modalidade *on-line* e podem ser conhecidas por outras pessoas, tendo em vista o objetivo da escrita como canal de expressão, criação e comunicação.

2.6 Espaço criATIVA Criança – Ideias em Ação

O trabalho com o Diário de Ideias é sempre um processo investigativo e que invita os estudantes a problematizarem as experiências vividas, buscar aprofundar conhecimentos sobre temas de interesse e de compartilhar o que aprende com colegas, familiares e outras tantas pessoas.

Na singularidade de cada diário, tendo em vista a singularidade de seus autores, Muniz (2021) desenvolve o Espaço criATIVA criança – Ideias em Ação, que consiste nas possibilidades de cada criança criar um projeto de pesquisa, para descobertas, o que envolve planejamento colaborativo sobre o que será investigado, levantamento de hipóteses, estruturação do caminho metodológico, bem como a organização do que será feito com os resultados encontrados.

Para a dinâmica do trabalho, com os projetos elaborados pelos aprendizes, inicia-se um trabalho colaborativo na turma, com todo o apoio dos familiares. São estruturados ateliês, em uma experiência em que podemos oportunizar um contexto em sala de aula de incentivo à curiosidade, o questionamento, a busca de assumir metas, a necessidade de atuar com suas próprias elaborações de modo reflexivo e crítico, em um clima de segurança, confiança e exigência.

Um espaço brincante com suas ideias, sua imaginação e curiosidade, em um contexto de músicas, dramatizações, danças, brincadeiras diversas que envolvam a experiência com a leitura e a escrita.

Neste trabalho, efetivamos a experiência com projetos, com ênfase na personalização do ensino e da aprendizagem, uma vez que cada estudante se coloca como ativo, investigador e produtor do seu próprio percurso de aprender. Com roteiros individualizados de aprender é possível personalizar o ensino e a aprendizagem, bem como alcançar um aprender que se conecta com a vida dos estudantes o que tem sido preconizado por importantes autores como Moran (2012, 2017), Mitjáns Martínez e González Rey (2017).

2.7 Parceiros na escola: a constituição de uma comunidade aprendente

Parceiros na escola consiste em uma ação desenvolvida em sala de aula por Muniz (2021) desde 2008, em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Seu objetivo é possibilitar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com a efetiva participação da família em experiências a serem desenvolvidas com a escola. Proposta que parte da importância da família, em conjunto com a escola, para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Destacamos ser este um dos principais aspectos inovadores da metodologia,

já que coloca a família numa posição ativa no processo de alfabetização e letramento. A proposta tem como objetivos específicos:

- a) Proporcionar às famílias momentos de participação no cotidiano dos estudantes na escola e em ações investigativas no cotidiano da família;
- b) Realizar trabalhos aliando família e escola para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem;
- c) Constituir a escola uma comunidade escolar aprendente, em que todos e todas possam vivenciar o processo de ensino e aprendizagem;
- d) Organizar o espaço-tempo dos momentos com as ações do Parceiros na Escola com familiares, estudantes e professores com foco em experiências inovadoras, que envolvem movimento, diálogo, exploração, pesquisa e investigação.

Na metodologia desenvolvida por Muniz (2021, 2022a), a família participa de momentos formativos na escola, para conhecerem as propostas de trabalho da escola, colaborarem na construção conjunta da proposta de parceria, contribuírem com ideias, com suas experiências, com os próprios conteúdos curriculares que envolvem o ano de ensino da turma ou mesmo com temas de interesse dos estudantes e familiares. Realizamos momentos colaborativos ao longo de todo o ano letivo e buscamos contar com a presença de pelo menos um familiar dos estudantes para as ações conjuntas. Contamos com a participação de pais, mães, tios, avós, irmãos, primos, dentre outras pessoas que fazem parte da família das crianças.

Nestes encontros com os familiares, são planejadas ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, no contexto da escola e/ou em outros contextos, que envolvam a atuação da família junto com a turma como um todo. Planejamento que demanda trabalho colaborativo, pesquisas e estudo de temas a serem desenvolvidos com os estudantes. Neste momento, contamos com o envolvimento das crianças, familiares e de outros participantes do cotidiano da escola para a construção das propostas a serem vivenciadas. Familiares e estudantes se reúnem para além do contexto da escola, para que possam continuar as pesquisas, organizar os materiais e/ou recursos que serão necessários para os momentos a serem vivenciados na escola.

O momento da aula é organizado com o suporte dos estudantes, familiares, professores e outros envolvidos na ação colaborativa. Cada tema de aula demanda algum tipo de composição da sala de aula e até mesmo de visitas a outros lugares em que a experiência poderá ocorrer. A ideia é constituir a sala de aula como um laboratório de aprendizagem, com experiências inovadoras, que envolvem experiências científicas, vivências com a natureza e criações

artísticas, em ações que demandam do grupo como um todo, movimento, diálogo, exploração e investigação.

Figura 6 – Momento das aulas: sons do mundo e descobertas das plantas na Pomar



Fonte: as autoras.

Os momentos com os familiares e estudantes na experiência com as ações do Parceiros na Escola, é registrado por meio de fotos e vídeos e conta com relatos escritos e em forma de vídeo, dos familiares e estudantes que participaram da experiência, marcando como foi vivenciar a atividade com a turma, bem como os estudantes também escolhem uma forma de registro, podendo utilizar as diferentes formas de expressão e linguagens como: desenho, pintura, colagem, escrita e/ou outras possibilidades de registrar o momento vivenciado.

Valorização da experiência em termos de inovação

Em seu caráter inovador, a metodologia Diário de Ideias resguarda o significado das experiências vividas pelos estudantes tendo em vista os diferentes contextos sociais vivenciados e como estas experiências se conectam com o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar. Na metodologia temos a possibilidade de compreender como a criança aprende, os caminhos que percorre para o aprender, as potencialidades, dificuldades e contribuir para o desenvolvimento subjetivo dos estudantes, aspectos que ainda não estão presentes em muitos cotidianos escolares, tendo em vista as dicotomias entre com cognitivo e afetivo, individual e externo, dentre outras que contribuem para a desvalorização da aprendizagem como processo subjetivo.

Como uma proposta inovadora, a metodologia Diário de Ideias traz a participação da família no contexto de aprendizagem dos estudantes, em uma participação efetiva. Em todo o processo já vivenciado, desde o início da

implementação em 2018, podemos dizer que foram desenvolvidas conquistas para o contexto educacional e a aprendizagem, em especial da relação família-escola, dentre elas, a adesão e apoio dos familiares no processo de aprendizagem dos estudantes; a interação entre famílias de diferentes crianças, com engajamento para também aprender, pesquisar e alinhar as experiências e a presença dos familiares no cotidiano da escola.

Além disso, também houve conquistas para o planejamento pedagógico com relação ao interesse por temas do cotidiano dos estudantes e ação mais efetiva em diferentes contextos sociais e conquistas para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes para além dos conteúdos curriculares, nas relações afetivas e no campo das emoções.

Assim como a metodologia inova ao evidenciar o significado das experiências vividas pela criança na forma que enxerga e se relaciona com o mundo. Por outra parte, mostra como o registro delas, um dos aspectos essenciais da metodologia, coloca a criança numa posição ativa em relação ao que vivencia e especialmente autoral, em relação ao que registra. Avançamos também em relação à forma como a metodologia promove a aprendizagem da leitura e da escrita fortemente articulado com as experiências vividas pela criança, articulação que favorece de forma significativa o processo de aprendizagem. Destacamos não apenas a importância do narrar e do compartilhar para a consolidação da leitura e da escrita, mas também para o desenvolvimento da expressão oral, da escuta sensível, da capacidade de lidar com o diverso assim como de outros recursos subjetivos, todos importantes não apenas para a vida escolar presente e futura, mas para viver no mundo.

A metodologia Diário de Ideias tem alcançado cada vez mais escolas a cada ano e vem sendo amplamente solicitado por Secretarias de Educação de diversas cidades, o curso de formação de professores para atuarem com a metodologia. São mais de 7000 estudantes que já vivenciaram a metodologia em sala de aula, e mais de 400 professores que atuam na Educação Infantil até anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia alcançou a constituição de Programa Institucional da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia e assume ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão. No âmbito do Programa Institucional, o Diário de Ideias foi contemplado em 2023 com verba parlamentar para execução de ações com formação de professores. Tem consolidado do Grupo de Pesquisa Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade, com diversas pesquisas e trabalhos apresentados em eventos científicos. Também conta com publicações anuais de livros, tendo alcançado até 2023 um total de dez livros publicados, que versam sobre a metodologia e seus impactos na educação, assim como efetivou a criação do Jornal Diário de Ideias (2023),

com publicações bimestrais que trazem experiências inovadoras e criativas no campo da educação, voltado para o público infanto-juvenil e para toda a comunidade da Educação Básica, com reportagens nacionais e internacionais.

Por último queremos destacar que acreditamos que toda metodologia necessita da continuidade de pesquisas, estudos e trocas de ideias para continuar avançando no tempo e contexto em que se efetiva. Por isso, pensamos que as pesquisas de acompanhamento que atualmente realizamos constituem uma importante fonte de informação para seu aprimoramento assim como as possibilidades de ampliar o alcance da metodologia para tantas outras escolas que sentem a necessidade de implementação da proposta.

REFERÊNCIAS

- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Freire, M. (2007). *A paixão de conhecer o mundo*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (51 . ed.). Cortez.
- Freire, P. (1991). *Educação como prática de liberdade* (20. ed.). Paz e Terra.
- González Rey, F. (1991). La personalidad y su importância en la educación. *Educación y Ciencia*, 1(3), 25-29.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Educ.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Thomson.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Thomson.
- González Rey, F. (2009). *O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito* (2. ed.) Vozes.
- González Rey, F. (2011). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. Cortez.
- González Rey, F. A. (2014). Imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In Mitjáns Martínez, A., & Álvarez, P. (Orgs.). *O sujeito que aprende*. Liber Livro.
- González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*.
- González Rey, F. & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação* (3. ed.). Papirus.

Mitjáns Martínez, A. (2004). O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In L. M. Simão & Mitjáns Martínez, A. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. Thomson.

Mitjáns Martínez, A. (2008a). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In M. C. V. R. Tacca (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2008b). A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In I. P. A. Veiga (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Papirus.

Mitjáns Martínez, A. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In A. Mitjáns Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Liber Livros.

Mitjáns Martínez, A. (2012b). Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In C. Nunes. *Didática e formação de professores*. Unijuí.

Mitjáns Martínez, A. (2014). O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In A. Mitjáns Martínez, & P. Álvarez (Orgs.). *O sujeito que aprende*. Liber Livro.

Mitjáns Martínez, A & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez.

Moran, J. M. (2012). *Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (5. ed.). Papirus.

Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In S. Yaegashi et al. (Orgs.). *Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. CRV.

Muniz, L. S. (2015). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*. [Tese de doutorado em educação]. Universidade de Brasília.

Muniz, L. S. (2019). Diário de ideias: linhas de experiências. *Revista presença pedagógica*, 23 (153).

Muniz, L. S. (2020). *Diário de ideias: linhas de experiências*. EDUFU.

Muniz, L. S. (2021). Diário de ideias e parceiros na escola: experiências metodológicas em prol da emergência da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita. In L. S. Muniz, V. C. Dornellas, & L. R. de Lima (Orgs.) *O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: linhas de experiências*. CRV.

Muniz, L. S. (2022a). *Diário de ideias: uma metodologia inovadora em experienciar, registrar e compartilhar*. CRV.

Muniz, L. S. (2022b). Diário de ideias: gênese e metodologia. In L. S. MUNIZ, V. Dornellas, & L. Lima (Orgs.), *Diário de ideias: experiências de implementação e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na educação básica*. CRV.

Muniz, L. S., & Mitjáns Martínez, A. (2018). Aprendizagem criativa da leitura e da escrita como processo de desenvolvimento da subjetividade. In A. Virgolim (Org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Porto.

Muniz, L. S., & Mitjáns Martínez, A. (2019). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico*. Appris.

Muniz, L. S. (2023). *Jornal diário de ideias*, mar./abr.(18). Universidade Federal de Uberlândia. <https://comunica.ufu.br/editorias/jornal-diario-de-ideias>.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 10

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ: projeto pedagógico educativo e inovador

Maristela Rossato¹
Wilsa Maria Ramos²
Carolina Bauchspiess³
Renata Resende Silva Ferreira⁴

1. Introdução

Este capítulo apresenta a experiência de implementação de uma escola pública de ensino fundamental no Paranoá, região administrativa da periferia do Distrito Federal (DF) – Brasil, que nasce como uma Comunidade de Aprendizagem (CA), sendo esse um dos elementos de inovação dessa experiência. Como veremos ao longo do capítulo, a criação da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) estrutura-se em torno de dispositivos pedagógicos democráticos e em metodologias dialógicas visando a construção de um senso de pertencimento e de identidade grupal no coletivo da comunidade. O modelo formativo baseia-se nos conceitos de educação comunitária e transformadora de Paulo Freire, nos princípios da aprendizagem significativa, colaborativa e na articulação da escola com a comunidade.

Estudos como os desenvolvidos por Campolina (2012) e Martins (2015) evidenciaram que uma escola é constituída por múltiplas organizações da subjetividade social e que a institucionalização de uma política, seja gerada internamente ou de origem externa àquele espaço social, se dá pelas ações e relações que são geridas pela comunidade dos diversos atores envolvidos. A subjetividade social, compreendida como “um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 78), tanto atua na consolidação de um espaço social, como na resistência ou adesão às mudanças, que nunca são somente físicas ou estruturais, perpassando a forma como as pessoas envolvidas subjetivam a experiência social. A subjetivação da

1 Universidade de Brasília.
2 Universidade de Brasília.
3 Secretaria de Educação do Distrito Federal.
4 Secretaria de Educação do Distrito Federal.

experiência social é marcada pelas referências simbólico-emocionais constituídas na vida das pessoas e dos grupos sociais. A adesão social de um grupo a uma proposta de comunidade de aprendizagem, que extrapola os muros e atores formais da escola, é resultado de um processo de mobilização subjetiva dessa comunidade que encontra nessa proposta ressonância com anseios pessoais de vida.

A história da CAP é uma referência de como uma subjetividade social vai se constituindo, com seus desafios e complexidades, por pessoas que, por meio de suas subjetividades individuais, foram tensionando os ritos, crenças, valores tradicionais da educação bancária, como denunciado por Freire (1986), e, num exercício de colaboração, foram consolidando uma proposta inovadora de escola como comunidade de aprendizagem. As comunidades de aprendizagem, enquanto projetos inovadores, tendem a coexistir com olhares de estranhamentos do sistema educacional, de professores e agentes educadores das escolas conservadoras e, para a sua sobrevivência enquanto um contexto social de desenvolvimento para todos, deve buscar estabelecer relacionamentos externos e que articulem projetos e ações que integram a dimensão emocional e intelectual mantendo a chama viva de sua existência. Sem isso, as comunidades de aprendizagem podem resultar em reuniões intermináveis e cansativas e um clima organizacional desagregador (Giles & Hargreaves, 2006) em um mundo de trabalho em que há muita transitoriedade das equipes de trabalho (Sennett, 1998).

As comunidades de aprendizagem são projetos de transformação de uma escola tradicional em uma experiência inovadora que tem por objetivo proporcionar uma educação de qualidade para todas as pessoas no âmbito da sociedade da informação. “Esta transformação é impulsionada pela abertura de todos os espaços e processos do centro escolar à participação de toda a comunidade. Através desta participação, promovem-se processos democráticos, diálogo igualitário entre pessoas de diferentes culturas e religiões etc.” (Yeste, Lastikka, Caballero, 2012, s/p.). As Comunidades de Aprendizagem propõem um modelo de educação comunitária e transformadora, que busca a promoção de aprendizagens colaborativas, a partir de uma pedagogia dialógica e democrática. A aprendizagem transcende o plano individual por se constituir como uma dinâmica de processos que vão além do cognitivo e do operativo, envolvendo aspectos de socialização, de compartilhamento de prática e construção de identidade sob uma perspectiva antropológica, psicológica e pedagógica (Rodríguez Illera, 2007).

Para os autores Elboj et al. (2002) os princípios pedagógicos das Comunidades de Aprendizagem são:

- **Participação ativa no planejamento:** envolvimento dos agentes internos e externos à escola que voluntariamente fazem parte da

realização do planejamento e avaliação das ações. Engloba o professor, a família, voluntários, instituições e associações de bairro.

- **A centralidade da aprendizagem:** foco prioritário nos processos de aprendizagem, pondo esforço e investindo em como agregar valor às atividades de aprendizagem, como organizar grupos interativos etc. refletir sobre quais as variáveis sociais externas limitem as expectativas de aprendizagem etc.
- **Partir das expectativas positivas:** gerar na comunidade um nível alto de expectativas quanto ao rendimento e desempenho dos estudantes.
- **Melhoria permanente:** espera-se que o processo educativo e de transformação seja avaliado permanentemente por todos os participantes. As pessoas externas podem dar boas contribuições.

Historicamente, as comunidades de aprendizagem têm surgido em vários países e continentes. Na Espanha, por exemplo, tem sido uma experiência intensificada desde o ano de 1978 quando pessoas do Bairro San Martin de Barcelona criaram uma comunidade de aprendizagem para adultos pós-regime facista de Franco, denominada La Verneda Sant Martí (Aubert et al., 2016). O lema era “uma escola onde as pessoas se atrevem a sonhar”, desenvolvendo uma “aprendizagem dialógica com uma educação de alta qualidade, democrática, aberta às comunidades, participativa, plural, gratuita e transformadora”. (Folgueiras Bartolome, 2011, p. 254). Segundo essa autora (2011), esses projetos foram germinados a partir de experiências difundidas em culturas e épocas distintas, mas, com proximidades conceituais e princípios epistemológicos semelhantes, como os exemplos de *School Development Program* (Programa de Desenvolvimento Escolar, 1968) que, nasceu como um projeto de participação da comunidade educativa, especialmente as famílias; *Accelerated Schools Project* (Escolas Aceleradas, 1986) que tinha por objetivo acelerar a aprendizagem de pessoas desfavorecidas a partir de práticas cooperativas com um papel essencial das famílias, este projeto foi conduzido pela Universidade de *Stanford* e posteriormente pela Universidade de *Connecticut*, e o Projeto *Acess for All* (Êxito para todas e todos, 1987), com o objetivo de desenvolver e estimular, precocemente, o potencial das capacidades de meninas e meninos com a colaboração dos familiares.

No Brasil, encontramos experiências significativas de escolas inspiradas no modelo de comunidades de aprendizagem, tais como: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, escola pública de São Paulo, inaugurada em 1968, iniciou em 1996 seu processo de reconfiguração das práticas pedagógicas, intensificado no início da década de 2000; a EMEF Presidente Campos Salles, escola pública do bairro Heliópolis

de São Paulo, foi fundada em 1957 e também em 1996 inicia seu processo de reformulação do projeto pedagógico, implantado em 2007; e a Escola Projeto Âncora é uma associação civil de assistência social, na cidade de Cotia (SP), a formulação do Projeto teve início em 1996 com o objetivo de construir a “Cidade Âncora”, em 2012 tornou-se escola particular gratuita. Estas três experiências se inspiraram na Escola da Ponte, escola pública de Portugal, que na década de 1970 iniciou sua reconfiguração do modelo educativo. Todas elas se pautam em filosofia pedagógica de princípios democráticos e uso de dispositivos pedagógicos que favorecem o diálogo, participação democrática, respeito aos interesses e tempos de cada um, integração com a comunidade, como rodas de conversa, assembleias escolares, roteiros de estudos, projetos, tutorias etc. (Hora, 2019; Maldonado, 2015; Quevedo, 2014). O caso da CAP, aqui descrito, se inspirou nestas experiências (inclusive realizando visitas técnicas às escolas de SP) e se diferencia pelo fato de ser uma escola pública brasileira que já no seu projeto de criação nasce como uma Comunidade de Aprendizagem.

2. Experiência da CAP: inovação da prática e recursos criativos na sua implantação

- *O que significa CAP?*
- *Crianças que Aprendem ‘Parasempre’* (Luiza, 8 anos).

2.1 Origem e breve histórico da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá

A Escola Classe⁵ Comunidade de Aprendizagem do Paranoá⁶ (CAP) nasceu em maio de 2018, na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como um projeto de inovação educacional na perspectiva da construção de uma Comunidade de Aprendizagem (CA). Trata-se de uma escola pública, periférica e inovadora, com todos os desafios que essa configuração social traz. O processo de gestação da CAP iniciou em 2013, quando algumas educadoras da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá, insatisfeitas com o modelo escolar convencional e as falhas percebidas no sistema

5 No Distrito Federal, as “escolas classe” são as escolas tradicionais e possuem esse nome em distinção às “escolas parque”. No projeto original, os estudantes passariam 5 horas diárias nas escolas classe, onde teriam aulas das disciplinas tradicionais, e outras cinco nas escolas parque, com oferta de diversas atividades lúdicas e culturais. Entretanto, as “escolas parque” são em número bem menor e têm atendido um público limitado.

6 O Paranoá é uma das Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal. As RAs podem ser comparadas a cidades, mas possuem uma gestão administrativa e econômica ligada ao governo do Distrito Federal.

de ensino, participaram da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). A partir da CONANE, criaram um núcleo de estudos e diálogos para repensar as suas práticas educacionais e começaram a germinar o sonho de ter uma escola diferenciada. Em 2015, a equipe de educadoras vinculou esta proposta de inovação educacional ao “Projeto Brasília 2060” do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), coordenado pelo professor José Pacheco.

Em 2016, devido à demanda de vagas para o ensino fundamental do Paranoá, o núcleo, juntamente com a equipe do professor José Pacheco, apresentou à CRE local uma proposta para a construção de um novo espaço de aprendizagem que viria a ser a CAP. Posteriormente, o grupo buscou apoio no Fórum Autonomia, do projeto de extensão Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, FE/UnB. Em 26 de janeiro de 2018 foi publicado no Diário Oficial do Distrito Federal a criação da CAP e, no dia 2 de maio do mesmo ano, o local da escola abriu as portas para acolher a comunidade e os educadores receberam as crianças pela primeira vez. Depois de um longo período de idealização, estruturação, formação e capacitação dos educadores, a CAP iniciava uma nova etapa de sua história, tendo pela frente o desafio de ser um espaço onde “Crianças Aprendem Prassempre”.

2.2 O Projeto Político-Pedagógico da CAP: foco nas dimensões da inovação pedagógica e curricular

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da CAP foi inicialmente construído de forma coletiva com o grupo de educadoras durante vários encontros e reuniões que antecederam a inauguração do espaço-escola. Vale destacar que o tempo de dedicação ao projeto despendido por esse grupo de educadoras foi além das 40h semanais de trabalho na SEDF, evidenciando uma subjetividade social constituída em torno de um grupo que sonhava coletivamente. Antes do início dos encontros de construção e elaboração da proposta, um membro da equipe fazia uma “acolhida”, momento de reflexão e abertura para ouvir, receber e sentir, dando espaço ao processo criativo e colaborativo. Foram usadas várias dinâmicas, que geraram espaços de diálogos e de participação de todos, para a idealização do Projeto.

Entendemos que o PPP é um documento vivo, que é legitimado ao ser refletido pelo coletivo da comunidade. A partir da vivência de cada ano letivo, são feitas revisões, acréscimos e modificações, para que o documento reflita de forma mais próxima a realidade e as possibilidades diante de cada grupo de educadores que se faz CAP, mantendo-se o cerne do Projeto.

2.2.1 Dimensões pedagógicas da CAP

Na organização e estruturação do Projeto, a CAP baseia-se em um modelo (Figura 1) que apresenta um ciclo de elementos que alimentam e retroalimentam a prática pedagógica: valores, princípios, regras/combinados e dispositivos pedagógicos.

Figura 1 – Dimensões pedagógicas da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá



Fonte: Ecohabitar. Relatório de monitoramento e avaliação (período agosto a dezembro de 2017), Projeto de Inovação Educacional – Alto Independência. Brasília, 2018.

A CAP possui quatro valores: amorosidade, respeito, responsabilidade e autonomia. Eles são ponto de partida e chegada (Figura 1), que funcionam como bússola para a prática e elemento que traz intencionalidade às ações. Foram escolhidos e conceituados coletivamente com o grupo de educadores e nos encontros com a comunidade durante a construção do projeto da escola. São um dos primeiros elementos apresentados a qualquer pessoa que ingresse na CAP e são refletidos cotidianamente, trazendo novas camadas de compreensão de sua vivência.

Atualmente, as definições coletivas destes valores base são:

- **Amorosidade:** Compreendemos que o processo educacional acontece por meio das relações de afeto. A prática pedagógica com amorosidade oportuniza o desenvolvimento de uma educação com

liberdade e emancipação. No contexto escolar a amorosidade está conectada a relação dialógica, pois é a partir dessa troca amorosa que nos transformamos e podemos transformar a nossa realidade. Assim, o cuidado uns com os outros, consigo mesmo e com o ambiente é incentivado e praticado em todos os momentos do dia a dia.

- Respeito: é a base para todas as relações, sejam elas entre pessoas, meio ambiente ou consigo mesmo. Ele é ferramenta propulsora de boa convivência, não só nas mediações de conflito corriqueiras, mas em todas as ações que envolvem o aprender, ou seja, nas trocas de conhecimento e nas relações. Ser respeitoso dentro e fora da CAP é considerar e obedecer aos combinados. Para tanto, surge a necessidade de desenvolver um olhar auto avaliativo, no qual precisamos reconhecer a forma como estamos nos portando perante o outro. Esse olhar é perpassado por humildade e promove o reconhecimento das diferenças e saberes, sendo assim ninguém é pior ou melhor do que ninguém somos todos interdependentes e aprendizes contínuos.
- Responsabilidade: A auto responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo é fundamental para o trabalho em rede (comunitário). Esse valor demonstra que somos todas e todos responsáveis pela CAP, dividindo e compartilhando direitos e deveres com o compromisso de fazer uma educação pública acessível e de qualidade. Ela permite a construção da identidade de grupo, gerando equidade nas relações e o sentido de pertencimento.
- Autonomia: é a capacidade de se governar pelos seus próprios meios. Ela traz a possibilidade de se auto-organizar, fazer escolhas, gerir o tempo e os recursos. Essa liberdade e independência permitem, no cotidiano da CAP, que as crianças e adultos administrem seu tempo, os espaços, as aprendizagens e os relacionamentos dentro e fora da escola, com o uso contínuo da responsabilidade, amorosidade e respeito. No seu exercício é gerada consciência de interdependência com os seres melhorando a convivência e o ambiente ao nosso redor.

A partir destes valores, têm sido evidenciados alguns princípios que guiam a prática, por exemplo:

- Isomorfismo: vivenciar entre adultos o que propomos às crianças;
- Cuidado uns dos outros: diálogo com amorosidade para estar no lugar de cuidar do outro para todos estarem bem;
- Todos são educadores e educandos: todos temos algo a ensinar e aprender; funcionários da limpeza, merenda e vigilância são educadores;

- Cooperação e estar junto: “fazer com” e não “fazer para”;
- Todos podem se expressar: constituído o direito à fala e o direito de serem escutados, o princípio da democracia participativa e da pedagogia dialógica.

O coletivo da CAP, intencionalmente, busca refletir sobre as relações que se estabelecem à luz desses valores e princípios. Eles são retomados frente a conflitos de diversas ordens para analisar a situação e construir estratégias coerentes com a dinâmica dos grupos, bem como promover ações que ampliem as compreensões e visões dos processos grupais, individuais e institucionais.

Dispositivos pedagógicos e combinados

Os dispositivos pedagógicos são ferramentas que estão na base das práticas pedagógicas originadas da subjetividade social da escola e são substratos para o desenvolvimento, cotidiano, dos valores e princípios da escola. Eles possibilitam o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. Os dispositivos podem promover a transformação da cultura escolar, pois não são apenas materiais e estratégias pedagógicas, se constituindo como momentos de tensão e contradições, pela dinamicidade das ações, da participação passiva ou ativa dos sujeitos e tem como função promover a construção de conhecimentos e a participação efetiva de todos os indivíduos envolvidos na comunidade escolar.

O PPP da CAP apresenta mais de 20 dispositivos e no cotidiano são construídos outros. Compreendemos que sua apropriação pelos educadores e educandos acontece de maneira gradual. Assim, visando respeitar o ritmo de formação de cada um, eles foram divididos em alguns níveis e hierarquizados nos seus graus de complexidade. O quadro 1, a seguir, é ilustrativo dos dispositivos criados e ajustados com o passar do tempo. Atualmente eles estão organizados da forma que apoiam o funcionamento da escola e que representa o caminho que pretende-se chegar para a constituição da comunidade de aprendizagem. Os dispositivos são dinâmicos e fluidos podendo se ajustar de acordo com as necessidades de todos.

Quadro 1 – Níveis, dispositivos e ações da CAP previstos no PPP

Nível	Caracterização	Dispositivos pedagógicos
Nível 0 – Semente	Dispositivos previstos pela SEDF	Reunião com os responsáveis Registro de avaliação (RAV) Murais Rotina Regras e combinados

continua...

continuação

Nível	Caracterização	Dispositivos pedagógicos
Nível 1 – Raiz	Dispositivos de base para todas as ações.	Rodas de Conversa diárias Planejamento participativo Silêncio e atenção Pedir a palavra Gostei/não gostei Grupos de responsabilidade e comissões
Nível 2 – Tronco	Dispositivos de complexidade intermediária, organizativos no sentido de pertencimento e responsabilidade de todos e da metodologia de projetos, envolvendo planejamento participativo.	Assembleias Projeto Coletivo Oficinas Saídas de Campo
Nível 3 – Folhas, flores e frutas	Dispositivos de maior grau de complexidade, demandam uma visão interdisciplinar e uma ação pedagógica estratégica.	Tutoria Projeto individual Roteiros de estudo Lista de conteúdos por objetivos Preciso de ajuda e posso ajudar

Fonte: autoras.

2.3 A gestão da aprendizagem, a formação continuada dos professores e os dispositivos em ação

Ao longo desses quase 5 anos, a CAP passou por várias mudanças e adaptações. Parte do grupo inicial, de criação da CAP, saiu da escola para outros projetos. Ao mesmo tempo, outros educadores interessados na proposta, integraram a equipe. Como a maioria das escolas públicas da CRE Paranoá, a CAP tem recebido muitos professores temporários, essa alta rotatividade gera perda dos esforços na formação continuada. Para tanto, faz-se necessário estabelecer formas de conexão dos novos integrantes com os propósitos da cultura e do currículo da escola. Pois, muitos novos educadores chegam a escola desconhecendo o PPP.

Diante disso, tem-se aperfeiçoado o processo de acolhimento e formação continuada de educadores. Esse processo é pensado principalmente pela equipe de gestão ampliada (direção, supervisão, coordenação e equipes de apoio⁷). As atividades de recepção estão sempre alinhadas aos princípios educativos do PPP. No acolhimento busca-se compreender as concepções das educadoras, suas trajetórias profissionais, os motivos e os processos para o ingresso na CAP. De forma singular, busca também refletir sobre os valores que direcionam suas vidas, sobre modelos educacionais. É essencial acolher

7 Na SEEDF as Equipes de Apoio são a integração dos três Serviços de Apoio na unidade escola: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA - que conta com profissionais de pedagogia e psicologia), Orientação Educacional (OE) e Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos (Regimento da Rede Pública de Ensino do DF). Atualmente, a CAP conta apenas com a EEAA, mas já contou com a OE em outros momentos.

e respeitar os processos formativos constituídos das histórias de vida de cada indivíduo que integra a CAP. Apresenta-se, então, o PPP, integrando esse momento o relato da história constitutiva da CAP e os seus pilares para a permanente coconstrução colaborativa como escola inovadora, os valores e dispositivos pedagógicos. A formação continuada deve inspirar os novos professores a se tornarem partícipes no processo de forma espontânea por meio do diálogo aberto e compreensivo sob as condições singulares e históricas de cada indivíduo.

Os dispositivos são apresentados segundo a hierarquização proposta no Quadro 1, do mais simples, que já podem ser colocados em prática, até os mais complexos, que passam por processos de formação em equipe e por meio de tutoria com educadores mais experientes, fortalecendo o princípio de “fazer com”. Os dispositivos também são vivenciados nos espaços dos educadores (coordenações coletivas, por área etc.), buscando colocar em prática o princípio do isomorfismo.

A maior ênfase recai sobre o conjunto de dispositivos raiz, que devem ser trabalhados por todas/os educadoras/es desde seu ingresso. Entendemos que estes dispositivos, especialmente os vinculados às rodas de conversa (temas diversos, gostei/não gostei, mediação de conflitos, decisões coletivas) (Fotos 1, 2 e 3), são o cerne da mudança da cultura escolar que a comunidade almeja. Estes dispositivos propõem uma mudança na relação professor-aluno, e caminham no sentido de maior horizontalidade, de práticas dialógicas, democráticas e de respeito à multiculturalidade, de desenvolvimento do pensamento crítico e participação comunitária. A prática destes dispositivos raiz tem se consolidado como a base primordial da CAP.

A partir dessa base, caminha-se para a experimentação de dispositivos mais complexos (nível tronco e copa), especialmente as assembleias e projetos coletivos, que aprofundam mais a prática da democracia participativa na escola e do trabalho a partir da metodologia de projetos. Em relação aos projetos coletivos, a CAP já acumula uma série de experiências e projetos com as turmas, que partiram da curiosidade e interesse dos grupos de educandos (turmas) diante de situações do cotidiano, discutidas nas rodas de conversa e então planejadas com as crianças diversas ações de pesquisa e vivência do tema e inseridas na sua rotina semanal. Alguns exemplos de projetos coletivos já realizados são:

- Projeto Lagarta⁸: as lagartas aparecem em grande quantidade no espaço da escola sazonalmente, e despertam a curiosidade quanto ao seu ciclo;

8 Um vídeo sobre o projeto pode ser visto em <https://youtu.be/8NJEZYLWX4>. Este projeto foi apresentado no Circuito de Ciências, etapa regional, do Festival de Tecnologia, Inovação e Ciência de 2019.

- Projeto Como Nascem os Dentes⁹: realizado durante o ensino remoto com um pequeno grupo de estudantes;

Cabe ressaltar que a partir do tema de interesse dos projetos coletivos, as educadoras inserem diversos conteúdos curriculares e tem-se construído diversas práticas de alfabetização a partir dos projetos, consolidando a perspectiva da aprendizagem significativa e ampliando os recursos à aprendizagem criativa. Esses tipos de aprendizagem fortalecem a implicação do estudante mobilizando-os subjetivamente à aprendizagem.

Durante esse tempo de existência, institucionalmente foram construídos muitos aprendizados e passos foram dados para o fortalecimento de construção coletiva, na ressignificação de espaços já instituídos (como reuniões com as famílias, coordenações e conselhos de classe), bem como no acompanhamento e sistematização dos processos de aprendizagem dos educandos (no viés da avaliação formativa). Além disso, tem-se como prática a avaliação constante e dialógica dos processos vivenciados, com vistas a melhorá-los.

2.4 A integração com a comunidade e o território na CAP

Como mencionado, as Comunidades de Aprendizagem propõem uma perspectiva de educação comunitária e buscam expandir a prática educacional para além do espaço físico da escola (Rodríguez Illera, 2007). Assim, um dos movimentos realizados pela CAP desde sua gestação é o de conhecer e mapear a comunidade e o território, seja pela análise de dados sociodemográficos e escuta das famílias, seja identificando potenciais educativos e culturais no território, na figura de familiares de estudantes, lideranças comunitárias e culturais ou em espaços, instituições e equipamentos públicos no Paranoá e Itapoã, promovendo a abertura de diálogos e possibilidades de atuação cooperativa. A CAP também se propõe sempre a acolher parceiros para ações culturais e educativas no seu espaço com seus educandos. Há, assim, movimentos complementares de integração no território como as saídas e propostas pedagógicas em outros espaços para além do prédio-escola, bem como levar o espaço da CAP às famílias, lideranças e personalidades da comunidade. Entende-se que a escola é parte da comunidade e não uma instituição à parte da realidade e, nesse sentido, percebemos que ao longo dos anos há cada vez mais uma porosidade coincidente de ações com o território, com as práticas culturais, com a vivência do território, com lideranças, projetos de pesquisas, saídas de campo, e projetos internos com a participação das famílias.

Um dos Projetos Institucionais é o Projeto Identidade, que inicia junto a cada ano letivo e se aprofunda ao longo do ano de acordo com o interesse e necessidade de cada grupo. Esse projeto tem quatro dimensões: a) ambientação: conhecer o espaço da escola, seus limites e combinados, gerar identidade de grupo; b) eu: se reconhecer como integrante e importante da comunidade escolar, identificar e valorizar em si a diversidade; c) família: valorizar as famílias, suas origens e histórias, respeitar as diferentes configurações familiares; d) cidade: reconhecer e valorizar a história, os espaços, personalidades e expressões culturais da cidade em que vive, relacionando essa história à sua própria (Foto 4).

Muitas saídas de campo já foram realizadas no território próximo ao prédio da CAP, como por exemplo: visitas aos galpões vizinhos ao prédio da CAP; Parque Vivencial do Paranoá; Biblioteca Pública do Paranoá; Avenida Principal do Paranoá; parceria com o SLU; Jornada Literária e CEDEP, com visitas para mediação de leitura e outras atividades etc. Destacamos ainda uma saída de campo com uma atividade de “gostei/ não gostei” na comunidade, em que, no caminho, as crianças identificaram o “não gostei” de um parquinho fora de condições de uso e escreveram uma carta à Administração do Paranoá solicitando sua reforma, pedido que foi atendido (Foto 5).

Outro Projeto Institucional que tem sido solo fértil para a integração comunitária é o Projeto Nosso Jardim: Educação ambiental e territorial com a natureza. O Projeto iniciou com a parceria da ONG Mangarandú, com projeto de minhocário, compostagem e horta e outras atividades com as crianças. Foram realizados mutirões com a comunidade escolar (crianças, educadores, famílias) para iniciar a horta, em momentos de manutenção e alguns plantios específicos (Foto 6). Em 2022, o projeto foi retomado após a pausa do ensino remoto, desta vez contando com a parceria do avô de um dos educandos, que conduziu a dinâmica de plantio da horta com algumas turmas.

A integração com a comunidade e o território fazem parte de movimentos culturais com ênfase nas artes, produções e protagonismo dos estudantes. Um desses projetos é a Festa Cultural, que acontece ao final do segundo semestre, e visa celebrar de forma laica e ampliada a tradição das festas juninas característicos do Paranoá. Já foram duas edições da Festa, em 2018 e 2019¹⁰, e é tratada como projeto da escola toda com planejamento e execução feita com as crianças e famílias. As crianças participam da confecção dos brinquedos e prendas (que são gratuitos, pois o brincar é livre), planejam suas apresentações (das mais diversas expressões culturais e artísticas), as barracas são disponibilizadas às famílias para ofertarem seus produtos. A festa celebra a cultura popular e a infância, com figuras culturais locais, como Mestra Martinha do Coco (Foto 7) e Eliana do Boi e grupo do Boi do Itapoã (Foto 8).

10 Não foi realizada em 2020, 2021 e 2022 devido à pandemia e alta de casos.

Outra ação são os Saraus da CAP que iniciaram durante o ensino remoto e possibilitaram uma grande troca artística entre a comunidade escolar, com apresentações de educandas e educandos, familiares e educadores, bem como de grupos culturais do território. Em 2022, iniciamos edições presenciais, com protagonismo das crianças e valorização de suas expressões artísticas e culturais.

2.5 A CAP na pandemia e os enfrentamentos na (re)construção da comunidade pós-pandemia

Em 2020, a educação sofreu duramente o impacto da crise mundial de saúde decorrente da covid-19, foram quase 1,5 bilhão de alunos – de todas as idades – que tiveram suas aulas interrompidas (UNESCO, 2021). As aulas passaram a ser mediadas pela tecnologia. Para uma parcela dos estudantes, o contato com a escolarização era por apostilas impressas buscadas na escola, devido à falta de acesso tecnológico. Esta disrupção do funcionamento da sociedade aprofundou vulnerabilidades sociais e visibilizou muitas questões das famílias de classe trabalhadora.

Na retomada das atividades em formato remoto, foram propostos diversos encontros *on-line* com a equipe pedagógica, no sentido de retomar e fortalecer vínculos, criar espaços de fala e acolhimento e construir coletivamente a proposta pedagógica para aquele momento. A temática dos primeiros encontros era a retomada da reflexão sobre a função social da escola e o que o grupo entendia como tal para o momento pandêmico. Alinhados com diversos movimentos da educação, compreendemos que o principal compromisso era com a vida, e de que tínhamos como função social naquele momento a manutenção do vínculo de educandos e famílias com a escola. Entendemos que as atividades curriculares deveriam se relacionar com as vivências de cada criança. A casa tornou-se espaço da educação escolar e houve a percepção de uma maior aproximação da comunidade. Educadores estavam, de certa forma, na casa de seus educandos. A alfabetização linguística e matemática se fazia com as possibilidades materiais e concretas das casas de cada uma. Buscamos formas de adaptar nossos dispositivos pedagógicos ao formato remoto.

No contato remoto com as famílias, eram evidentes e estarecedores os impactos socioeconômicos do isolamento social na comunidade. Para tanto, foi realizada uma campanha de arrecadação de cestas básicas. Também realizou-se uma campanha de arrecadação de computadores, celulares e tablets visando oferecer aos educandos acesso às vídeo chamadas e atividades *on-line*, oferecendo possibilidade das atividades impressas, e busca ativa das crianças que não estavam participando das atividades em nenhum formato.

Neste período investiu-se muito na formação continuada da/os educadora/es, balizadas pela compreensão da função social da escola, aprendizagens significativas e conectadas com a realidade dos educandos. Nas coordenações por área propunham-se reflexões, dinâmicas de acolhimento e propostas de construções coletivas e compartilhamento de práticas dos educadores. Destaca-se que a proposta pedagógica da formação continuada busca se configurar como uma epistemologia da construção e não da resposta (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017) favorecendo a emergência de valores baseados na produção autoral da comunidade de professores.

Foram realizadas rodas de conversas virtuais temáticas abertas a toda comunidade escolar: com profissionais da saúde, tirando dúvidas da comunidade escolar sobre a covid-19; com a Martinha do Coco, uma personalidade artística que vive no bairro Paranoá. Realizou-se os Saraus da CAP, envolvendo os educadores, inicialmente, como forma de estreitar vínculos, confraternizar e o acolhimento proporcionado pela arte. Realizamos então alguns Saraus com toda a comunidade escolar, com apresentações das crianças, suas famílias e dos educadores. No retorno presencial, demos continuidade ao projeto do Sarau da CAP.

Em agosto de 2021, houve o retorno das atividades presenciais. Nesse momento, as desigualdades no acesso à educação se tornaram evidentes, foi necessário realizar atividades de recuperação de aprendizagens curriculares visando promover processos de formação continuada dos processos de alfabetização linguística e matemática e de acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças, com processos de avaliação formativa diversos, discussão de casos e construção e compartilhamento de intervenções pedagógicas.

O ano de 2022 foi marcado pelo aumento das situações de violências nas escolas e outras questões que afetam socioemocionalmente as crianças e as famílias. Importante destacar que a equipe também apresentava sintomas dos desgastes emocionais relacionados ao período pandêmico, sofrendo com as exigências que foram impostas aos professores e as frustrações do ensino remoto. Foi necessário desenvolver encontros formativos-reflexivos sobre o quadro geral de violência nas escolas no pós-isolamento, abrindo espaços para reflexões sobre os valores, as possibilidades geradas pelos dispositivos e mediações de conflitos. Ao longo do ano foram realizados vários processos de mediações: individuais, em pequenos grupos, com turmas. Construção de combinados e regras coletivos com as turmas de acordo com as demandas que surgiam, rodas de gostei/não gostei, rodas de mediação, assembleias de turma. Nas reuniões bimestrais com as famílias, os principais pontos de pauta foram a sistematização do acompanhamento das aprendizagens e também a

discussão sobre a violência escolar e sua ressonância no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

3. Elementos de melhorias das práticas para novas implementações – olhar crítico com relação ao que pode ser aprimorado para outros contextos

- Numa CA, o espaço físico é um fator de grande relevância, pois é o que oportuniza que muitas das práticas sejam implementadas de formas inovadoras. A infraestrutura deve permitir processos variados de ensino e aprendizagem, com acústica e recursos adequados, desde aulas expositivas à espaços de pesquisa, com recursos didáticos e tecnológicos. Nesse sentido, o prédio-sede de uma CA deve estar centralizado no território, com acesso e trânsito fácil à toda comunidade, permitindo maior dialogismo e reconhecimento de sua função social;
- A permanência e o fortalecimento continuado da equipe pedagógica permite outras possibilidades de aprofundamento no projeto pedagógico, bem como facilita alguns processos cooperativos. Ao mesmo tempo, os processos formativos e de desenvolvimento da equipe precisam ser constantes, a fim de direcionar a intencionalidade, processos de avaliação da prática e construção de novos elementos ao PPP;
- A proporção de educandos e educadores numa CA é fator relevante para seu sucesso. A educação pública tem como um dos desafios a falta de escolas e consequente superlotação das turmas existentes, o que prejudica o trabalho pedagógico de forma geral e mais ainda para escolas que se propõe a uma prática menos industrial, mais significativa, dialógica e personalizada. A promoção de espaços de aprendizagem “para sempre”, exige o rompimento com a educação bancária, de massa e de obscurantismos;
- A adesão dos profissionais às propostas de práticas inovadoras precisa ser assegurada quanto às condições de desenvolvimento de ações e relações com sustentabilidade de recursos materiais de qualidade, bem como quanto à valorização dos profissionais da educação, possibilitando uma extensão temporal de permanência e adesão. Ao contrário do que governos possam defender, escolas abertas à comunidade, dialógicas, com grande potencial de desenvolvimento criativo e coletivo demandam muito mais investimento humano e financeiro;

- Investimento continuado na institucionalização dos princípios e valores de uma CA na subjetividade social do grupo. O processo histórico de educação bancária, ainda presente no imaginário de muitas pessoas, se constitui como um entrave, muitas vezes, na consolidação de propostas inovadoras, exigindo que as subjetividades individuais sejam reconfiguradas em seu conteúdo emocional e simbólico. Nesse sentido, as vivências inovadoras – intra e extra muros – que puderem ir sendo proporcionadas aos atores escolares vão consolidando novas referências de como é possível ensinar e aprender em comunidade;
- O imaginário da educação bancária, como referência de ensinar e aprender, também está fortemente constituído junto aos pais. O trabalho continuado de parceria da CA junto ao território é fundamental para que novas representações sejam construídas e gerem adesão fortalecedora de uma educação que seja compromisso de todos.
- Por fim, destacamos que o investimento humano e financeiro em ações como as CAs, possuem imenso valor à emergência de indivíduos e grupos que, pela qualidade das experiências de ensinar e aprender de forma significativa e criativa, produzam sentidos subjetivos que possibilitem transcender a normatividade dos espaços sociais, emergindo como agentes e sujeitos sociais, protagonistas das mudanças inicialmente no seu território, mas também em outros espaços sociais.

REFERÊNCIAS

Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: a reference for neighborhood popular education. *Teachers College Record*, 118(4), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811611800402>

Campolina, L. de O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizagem. Transformar la educación*. Graó.

Folgueiras Bartolome, P. (2011). La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* (18) , 251-267.

Freire, P. (1986). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>

González Rey, F. Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.

Governo do Distrito Federal. (26, 2018). Portaria n. 11, de 25 de Janeiro de 2018. Aprova a criação da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF. http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2018/01_Janeiro/DODF%20019%2026-01-2018/DODF%20019%2026-01-2018%20SECAO1.pdf.

Hora, C. L. (2019). *O caso da Escola Municipal Campos Salles (Heliópolis-SP) e a construção da autonomia*. [Dissertação de mestrado]. Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

Maldonado, L. (2015). *Gestão escolar – para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF desembargador Amorim Lima*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental*. [Tese de doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Quevedo, T. L. (2014). *Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Rodríguez Illera, J. L. (2007). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3). Diciembre .

Sennett, R. (1998). *The corrosion of character*. Norton.

Unesco. (2021). *Impactos da cultura digital na aprendizagem em tempos de pandemia*. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

Yeste, C. G., Lastikka, A. L., Caballero, C. P. (2012). Comunidades de aprendizagem. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427) (7). <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm#cincob>

GALERIA

Fotos 1 e 2 – Rodas de conversa



Foto 3 – Uso do dispositivo silêncio e atenção em uma roda de conversa



Foto 4 – Ação do Projeto Identidade: cartazes com local de moradia dos educandos de uma turma



Foto 5 – Carta escrita pela Turma Família (1º ano) em 2019 para a Administração do Paranoá, solicitando reforma de um parquinho

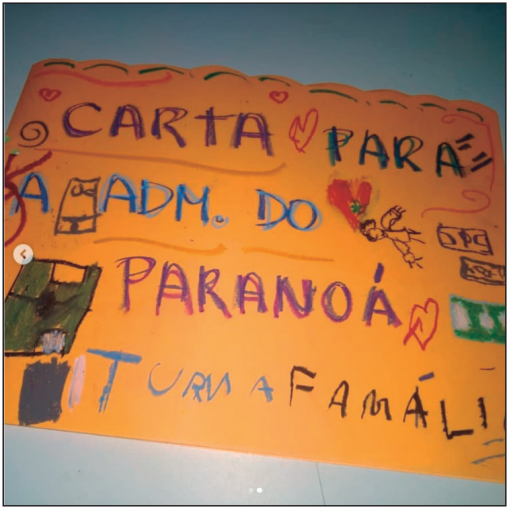


Foto 6 – Mutirão no nosso jardim 2019**Foto 7 – Apresentação na festa cultural de 2018 com a mestra Martinha do Coco**

**Foto 8 – Apresentação na Festa Cultural de 2019,
educandos e o grupo Boi de Itapoã**



CAPÍTULO 11

A EXPERIÊNCIA DE “APRENDER FAZENDO” BASEADA NO ENSINO DE ROBÓTICA

Wilsa Ramos¹
Talita Santos²

Introdução

No segundo decênio deste século se tem valorizado um enfoque educativo orientado para a aprendizagem integral e científica, que utiliza de forma sistemática a indagação, a aplicação, a produção e a solução de problemas. As metodologias baseadas em projetos educacionais proporcionam aos estudantes explorar determinados fenômenos, investigar problemas novos, discutir ideias, gerar novas ideias, colocar a mão na massa e trabalhar cooperativamente, além de prover recursos para inspirar os professores a modificarem suas práticas.

Como inspiração, analisamos a experiência de ensino por meio da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), desenvolvida no Colégio Militar Tiradentes, do Ensino Fundamental II e Médio situado em Brasília, Distrito Federal do Brasil. O caso de estudo visa refletir sobre como a experiência da prática pedagógica de uma professora de Robótica põe em sinergia os princípios educativos inovadores do PBL tornando a aprendizagem conectada à vida cotidiana, baseada nos interesses dos estudantes e em uma compreensão científica dos desafios contemporâneos da sociedade.

De onde surgiram os princípios fundantes da aprendizagem por meio de problema? As discussões e problematizações sobre as experiências genuinamente educativas propostas por Dewey foram o ponto seminal.

Na esteira de ondas e modismos da história do movimento pedagógico novas formas de gestão da aprendizagem evoluíram ao longo dos 100 anos de sua proposição. Dewey em seu livro *Experiência e Educação* (1952:1976) propõe um roteiro para uma escola progressiva com ênfase na experiência e no “aprender fazendo”. Para Barron & Darling-Hammond (2016) aprender fazendo engloba um conjunto de famílias de aprendizagem que se sobrepõem incluindo o PBL, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a resolução

1 Universidade de Brasília.

2 Colégio Militar Tiradentes.

de problemas, estudo de casos, a aprendizagem por meio do desenho entre outras. Segundo elas, estas metodologias estão ancoradas na aprendizagem baseada na indagação, no questionamento, favorecendo que o estudante ocupe um lugar diferenciado de protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Como se organiza as metodologias do aprender fazendo? A expressão “aprender fazendo” teve sua origem em 1900, quando o filósofo educador americano John Dewey (1859-1952) criou o movimento da educação nova centrada no aluno favorecedora de experiências autênticas de aprendizagem. Dewey desenvolveu o conceito do “aprender mediante o fazer”, enaltecendo, indagando e contextualizando a capacidade de pensar dos aprendizes. A proposta era de uma “aprendizagem mais profunda” por meio da exploração ativa de problemas e desafios do mundo real (Pellegrino & Hilton, 2012; Peterson, 2012). Mais tarde, as filosofias de John Dewey foram introduzidas na educação por William Heard Kilpatrick que criou e formalizou o “método de projeto” pela primeira vez (Peterson, 2012). Para Kilpatrick, o segredo do método residia em propor uma atividade realizada pelos alunos que de fato os interessava, por meio de desafios baseado em problemas reais rompendo a lógica do ensino tradicional e memorístico.

Ao longo dos últimos cem anos, as ideias de Kilpatrick e de outros estudiosos sobre o método de projeto foram amplamente disseminadas na educação, com modificações e ressignificações do enfoque pedagógico.

Vale destacar que o PBL também sofreu ataques e desconstruções especialmente criticando a ausência de resultados eficazes. Cuban (1988) argumenta que muitas práticas pedagógicas oscilam devido a um movimento popular pendular que ou as eleva como uma panaceia ou as criticam como algo pernicioso para educação, e isso tem sido o caso do PBL. Do ponto de vista da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, consideramos que as críticas ou rechaços fazem parte por valores e crenças expressos na subjetividade social do sistema educacional e de outros contextos, que são constituídos por produções simbólico-emocionais de indivíduos e grupos sociais que podem entrar em contradição com o sistema e por meio de resistências, rupturas podem ou não propor novos caminhos de subjetivação resultando em mudanças na trama social do contexto escolar.

O PBL proporciona aos estudantes explorar determinados fenômenos, investigar problemas novos, discutir ideias, gerar novas ideias, colocar a mão na massa e trabalhar cooperativamente. A investigação em grupo é a âncora desse processo e ela acontece quando os estudantes são apresentados a um problema inicial de temas da realidade que estão inseridos, e a partir dessa exploração, precisam colaborar com os colegas para resolvê-lo. Durante esse processo de análise coletiva, os estudantes elegem informações e fatos

interessantes para chegarem a uma conclusão sobre o problema inicial e juntos elaboram estratégias para resolvê-lo. Essa metodologia exige dos estudantes uma postura protagonista, ativa, proporcionando interações em grupos e pesquisas individuais para poderem chegar a conclusões sobre as perguntas que foram lançadas no início do projeto.

Há mais de duas décadas, Krajcik e Shin, (2011) vem atuando, colaborativamente com professores e investigadores, no desenvolvimento de materiais curriculares para o PBL. O objetivo é projetar, desenvolver e testar os materiais curriculares para a PBS. Este esforço colaborativo uniu escolas públicas de vários estados norte-americanos e universidades para melhorar a aprendizagem das ciências no ensino médio. A partir destas experiências, os autores Blumenfeld et al. (1991), Krajcik et al., (1994), Krajcik e Czerniak (2013), citados por Krajcik e Shin (2014, p. 276), propuseram seis características chaves para os ambientes de aprendizagem baseados em Projetos:

Figura 1 – Tradução livre do original

1. Iniciar com uma pergunta motivadora, um problema a ser resolvido.
2. Concentrar em metas de aprendizagem que os alunos devem demonstrar domínio sobre principais padrões e avaliações científicas.
3. Os estudantes devem participar de práticas científicas para explorar a questão motriz dos processos de resolução de problemas de onde está a centralidade do apoio do especialista na disciplina. Os alunos exploram a questão motriz, eles aprendem e aplicam ideias importantes na disciplina.
4. Alunos, professores e membros da comunidade devem se envolver em atividades colaborativas para encontrar soluções para a questão motriz. Isso reflete a complexa situação social de especialistas em resolução de problemas.
5. Enquanto engajados nas práticas da ciência, os alunos são andaimes, os andaimes também se organizam por tecnologias de aprendizagem proporcionando aos estudantes a participação em atividades de desenvolvimento de habilidades para além do que se faz em uma aula tradicional.
6. Os alunos criam um conjunto de produtos tangíveis que abordam a questão principal e que devem ser comunicados à comunidade. Os produtos são artefatos ou representações externas da aprendizagem que devem estar publicadas e acessíveis para outras turmas.

O método PBL, diferentemente do método tradicional, faz com que o aprendiz desenvolva habilidades específicas, como colaboração, trabalho em grupo, gerenciamento do tempo e de apresentação do projeto à comunidade, proporcionando que, comuniquem-se para outras audiências, de forma eficaz, para além da turma e da escola. As 6 etapas descritas culminam em um ciclo completo de aprendizagem, podendo resultar em satisfação e alegria de aprender para todos.

No cotidiano escolar, conhecemos professores que acreditam adotar a metodologia de projetos em suas aulas, mas quando nos aproximamos das práticas, observamos que apenas cumprem algumas partes do processo. Muitas vezes, no contexto escolar o desenho das atividades em sala de aula está orientado narrativamente para um envolvimento ativo e criativo, mas prevalece

uma perspectiva reproducionista nas situações dialógicas que encobre o tradicional trazendo implicações para o processo de aprendizagem. Santos e Ramos (2020) argumentam que “fala-se uma aprendizagem que se dissocia do desenvolvimento humano e passa a ser representada apenas em uma dimensão cognitivo-reprodutiva. Já a discussão e reflexão dos conteúdos apresentados não se torna uma tarefa essencial ao processo de aprendizagem” (p. 56).

Barron e Darling-Hammond (2016) destacam que as abordagens de investigação como o PBL apresentam desafios na aplicação que dependerá do professor e da gestão escolar se organizar para superar as barreiras. Os princípios do PBL devem ser cumpridos e isso dependerá dos conhecimentos e habilidades dos professores no seu manejo. Quando não há compreensão da abordagem, a aplicação é falha, sugerindo que o PBL não é tão potente. Assim, para sua implementação com sucesso espera-se que a comunidade de professores se disponham a estudar e trabalhar cooperativamente. Para as autoras Barron & Darling-Hammond (2016): “É necessária uma sofisticação pedagógica significativa para gerenciar grandes projetos de sala de aula, a fim de manter o foco em “fazer por meio da compreensão” em vez de “fazer por fazer”(275-276).

As metodologias de indagação demandam esforço e dedicação dos professores e agentes educativos “o ensino que se extrai destas descrições não é direto e requer o conhecimento das características das estratégias acertadas e de uma boa preparação dos docentes para executá-las” (Barron & Darling-Hammond, 2016, p. 161).

Em nossa leitura e articulação do campo teórico-prático das metodologias de indagação, analisamos as ideias de Dewey sobre continuidade e interação nas experiências de aprendizagem e as de González Rey (2012) na ênfase na dimensão subjetiva da aprendizagem e na condição de sujeito que aprende. O pensamento de Dewey foi revolucionário e provocou a reforma curricular em muitos países no início do século passado e seguem impactando os Projetos Pedagógicos. As ideias de González Rey foram potentes como ponto de virada para uma concepção de experiência de aprendizagem baseada na dimensão subjetiva e não no domínio cognitivo. Ambas as perspectivas enfocam o desenho de entornos de aprendizagem que transcendam as metodologias tradicionais e memorísticas, centradas no professor e propõem atividades para o desenvolvimento da capacidade do aprendiz de gerar experiências de aprendizagem a partir de outras experiências e a sua história de vida, levando em conta determinados princípios educativos que rompem com a educação bancária de Paulo Freire (2011). Embora os autores, González Rey e Dewey, construíram concepções que partem de perspectiva distintas (Epistemologia Qualitativa de González Rey e o Pragmatismo de Dewey) elas também se

articulam e proveem perspectivas para a compreensão de um novo paradigma da educação no Século XXI.

Dewey é um teórico da epistemologia pragmática entendido como: “O ato de conhecer [...] tem um sentido prático, aplicável às experiências presentes e futuras. Em suma, a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências” (Placides & Costa, 2021, p. 135).

González Rey (2017) é um teórico da psicologia histórico-cultural que refundou o conceito de subjetividade a partir dos seus estudos realizados nas últimas décadas do Século XX. No cerne das suas contribuições González Rey (2017) aprofunda a questão da dimensão subjetiva da aprendizagem em uma perspectiva da aprendizagem como criação, como uma ação protagonista e original do sujeito que aprende e não como reprodução.

A base do pensamento pedagógico deweyano sobre a experiência assenta-se em dois princípios centrais que estão no cerne do processo de aprendizagem: a interação e a continuidade, ambos os processos envolvem o processo dinâmico, recursivo e gerador de novas experiências. O pensamento surge da indagação, da perplexidade, da confusão ou dúvida, mas é necessário que seja provocado ou mobilizado (Dewey, 1976). O ato de experimentar exige a interação entre o “organismo, indivíduo” e as “coisas que o rodeiam” dando origem ao pensamento (Placides & Costa, 2021). Na evolução dos pensamentos deweyano se construiu a filosofia da educação como a base do seu pensamento filosófico. A sua filosofia da educação emerge do tripé que sustenta a metodologia do PBL: experiência, investigação e descoberta.

A experiência genuína tem desdobramentos para o passado e para o futuro: “a experiência que transforma o mundo e o indivíduo e também transforma a experiência passada e futura”. (Dewey, 1976). Este movimento também representa a dialética, a tensão e o contraditório visto que a experiência constitui uma “reconstrução da experiência passada e modifica a qualidade das experiências subsequentes” (Dewey, 1976). A experiência não é um evento isolado, constitui-se em um processo relacional – um momento dentro de um contínuo – característico do pulsar da vida – entre o presente e o futuro, e uma transação entre o eu e o ambiente, através do qual ambos são transformados (Placides & Costa, 2021).

Para Dewey a experiência educativa ocorre quando o aluno cresce, quando há desenvolvimento físico, intelectual e moralmente que ele gera conexões entre os objetos da realidade, potencializando mudanças no presente e no futuro em novas direções e novos contextos sociais. “(...) o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação” (Dewey, 1976, p. 373). Desta forma, a relação pedagógica deve se dar como uma atividade de pesquisa, semelhante ao trabalho do cientista que

procura a solução de um problema e daí constrói suas proposições e teorias estimulado intencionalmente para perceber a relação de continuidade entre o que aprende e o que vive na trama de sua vida.

Para González Rey, a dimensão subjetiva da aprendizagem se constitui como um processo complexo que envolve uma trama do psicológico, que inclui aspectos subjetivos e operacionais configurados subjetivamente a partir das diversas experiências históricas e atuais do indivíduo no seu curso de vida (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

González Rey (2006) também considera importante superar a ideia do conhecimento como algo despersonalizado. Para ele, o objeto a ser compreendido não está separado da pessoa que aprende, ou seja o aprendiz precisa de construir uma “representação geral do que se aprende, que oriente a pessoa a se posicionar sobre o que está aprendendo”, rompendo com as práticas pedagógicas que favorecem a “omissão da pessoa do aluno em relação ao que se aprende” (p. 31).

Estes princípios corroboram com a metodologia do PBL que prima pela conexão da vida com a realidade social. O modelo de aprendizagem, que dificilmente reconhece a pessoa, suas ideias, suas produções e atividades, pode levar os estudantes a encontrarem outros caminhos, que não a escola, para consolidar, expressar e caracterizar suas produções, resultando no direcionamento de seus interesses para outros contextos muitas vezes prejudiciais ao seu desenvolvimento.

Cabe a crítica à aprendizagem escolarizada que permanece se orientando em operações lógicas como princípio norteador, desconsiderando outros processos sociais, afetivos, criativos. Para Rossato (2014), esse tipo de aprendizagem não permite que a pessoa se envolva emocionalmente, não proporcionando condições favorecedoras para promover o protagonismo estudantil, valorizar o indivíduo da própria aprendizagem.

O conhecimento do aluno e o foco no desenvolvimento de recursos subjetivos como proposto por Mitjans Martínez e González Rey (2017) provocam indagações para pensarmos a mudança de prática educacional. Os recursos subjetivos se constituem “[...] no devir da história de vida da pessoa, porém não determinam a priori a ação, uma vez que se organizam e se expressam mediante a relação indivíduo-contexto-organização subjetiva” (Muniz & Mitjans Martínez, 2019, p. 35). Os recursos subjetivos podem se expressar como reflexão, implicação pessoal, maior segurança, autoconfiança, melhoria na comunicação etc. A família tem um papel fundamental ao possibilitar sistemas potenciais para o desenvolvimento de recursos subjetivos facilitadores da aprendizagem desde muito cedo na criança. O papel da escola também é fundamental em proporcionar o desenvolvimento de recursos subjetivos como

favorecedores do processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral do indivíduo. Na concepção da aprendizagem como processo subjetivo, e não apenas operacional, o indivíduo que aprende usa a capacidade de reflexão e de fazer escolhas, a capacidade de tomar decisões fundamentadas, a assertividade, a criatividade, a capacidade de elaborar hipóteses, a imaginação, a colaboração, a autoconfiança, a comunicação e muitos outros recursos.

Ainda na perspectiva de González Rey e Mitjans Martínez destacamos dois tipos de aprendizagem que a escola pode prover e que estão no cerne do PBL. A aprendizagem criativa compreendida como um processo complexo da subjetividade humana que se expressa como algo “novo” e “valioso” no processo de aprender (Mitjans Martínez, 2001). A aprendizagem colaborativa é um recurso potente que abre vias para a expressão criativa em um contexto em que as pessoas com configurações subjetivas singulares aprendem conjuntamente. E essa diversidade valoriza o processo grupal constituído por individualidades para que o grupo se consolide e se fortaleça. O professor mostra-se como um executor importante de processos que valorizam a aprendizagem criativa e colaborativa dentro e fora da sala de aula à medida que ele proporciona, em seu trabalho pedagógico, situações favorecedoras de desenvolvimento em que a criatividade e a colaboração podem ocorrer livremente.

Neste contexto, compreende-se que os conteúdos, a natureza das tarefas, os métodos de ensino diversificados, a orientação e a instigação do professor ao trabalhar o material didático entretido com metodologias de indagação, o sistema de avaliação coerente com o ensino, o fazer docente sensível às demandas da turma, a subjetividade social da escola, todos são elementos que influenciam sobremaneira a aprendizagem dos estudantes. Tais práticas educativas podem contribuir para o desenvolvimento de estudantes críticos, reflexivos e protagonistas, contudo, não há receita determinada para as ações do professor, até porque, a vivência na sala de aula é repleta de desafios ao professor, mas o vínculo, a abertura e o olhar sensível ao estudante certamente ajudam nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e emancipação.

2. A experiência e as práticas pedagógicas baseadas na metodologia do PBL

Para elucidar de forma prática o aprender fazendo, escolhemos o caso de uma professora que adota o PBL como base do ensino de Robótica. O seu trabalho tem despertado vários olhares de colegas e da instituição pelos resultados extraordinários que tem obtido de seus alunos. Cris, nossa entrevistada, é professora da educação básica há mais de 13 anos, pedagoga, com especialização na área, atua em mais de uma escola com diferentes currículos

e práticas. Ela começou seu trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI) como contrato temporário no Ensino Médio. Ainda em sua trajetória profissional, deu aula de xadrez no Ensino Fundamental. Também atuou em outros colégios particulares na área de Robótica.

Nos últimos anos, tem participado com os seus alunos de vários Torneios de Robótica, totalizando cerca de 6 regionais, 5 nacionais e 4 internacionais. Os Torneios de Robótica são realizados mediante a parceria com a fabricante de kits de montagem LEGO, a First Lego League (FLL) que foi criada para incentivar e despertar o interesse de jovens, que tenham entre 9 e 16 anos de idade, em ciência, tecnologia, engenharia e matemática: STEM (do inglês Science, Technology, Engineering and Mathematics). Vale destacar que no Brasil o Serviço Social da Indústria (SESI) tem organizado os eventos da FLL dos estudantes de 9 a 16 anos e a empresa educacional, Ecossistema de Tecnologia e Inovação, tem operado os eventos do Discover (3 a 6 anos) e Explore (6 a 10 anos).

Nas práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Robótica da escola que atua com a metodologia do PBL, segue os procedimentos requeridos para o processo. Inicialmente, os estudantes são apresentados a um problema específico. Este problema pode ter sido elaborado pela professora, pelos alunos ou eles podem eleger um tema do Torneio, por exemplo. A partir deste problema, devem, em grupo, explorar suas questões, destrinchar causas, impactos e gerar observações sobre a extensão do problema.

Aqui, acontece uma importante investigação científica de pesquisa e estudo. Em um segundo momento, os estudantes elaboram estratégias para resolução dessas questões, começam a pensar nas etapas do passo a passo e planejam como resolver adequadamente a problemática. Os professores de outras áreas do conhecimento podem contribuir no processo. O registro cuidadoso, o teste e o erro são constantes e muitas vezes eles têm que reiniciar o processo. Neste momento, a equipe precisa lidar com a frustração e com as dificuldades de aprendizagem. Na última etapa, utilizam ferramentas específicas, como o lego para a construção do robô e executam a tarefa propriamente dita demonstrando como resolveram o problema (Fala da professora Cris).

A professora argumenta que “uma atividade como essa desenvolve inúmeras habilidades, como por exemplo, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração”. Cris destaca que os alunos gostam da disciplina, ficam envolvidos, engajam durante o processo e se transformam ao longo das aulas. “É bem diferente quando eles estão fazendo algo que escolheram, que se interessam, eles se engajam bem

mais”. Cris destaca com o olhar atento para os estudantes que começaram o processo com dificuldade de interação, de falar em público e terminaram vencendo esses desafios. Para ela, quanto maior a liberdade e a abertura que eles têm para criar, construir e contribuir, maior a facilidade, o engajamento e a alegria que eles revelam ao aprender.

Por que a palavra protagonismo é muito importante para o ensino de robótica?

Tanto para as aulas quanto para um torneio, a gente sempre tem que valorizar a parte que é dos alunos. Então se vai ficar feia a decoração, a decoração é deles. Mesmo que essa decoração não represente a escola, eu não posso interferir. Não é meu papel! A gente pode orientar, conversar com eles, mas essa vontade é das crianças (Fragmentos da entrevista com Cris).

Na prática da professora Cris, a experiência genuína do aluno é mais importante que o torneio, a valorização do aluno como sujeito de sua aprendizagem está no cerne do PBL. Entretanto, a interação centrada no aluno no espaço social da sala de aula pode estar impedida de ocorrer por gerar sentidos subjetivos de ameaça a autoridade docente forjada nos espaços normativos da escola e de outros contextos, como corroboram Mitjans Martínez e González Rey (2017):

Valorizar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e sua capacidade de produzir ideias próprias sobre o que estuda, inclusive sua possibilidade de transcender o dado, pode ser vivenciado – mesmo que não conscientemente – como uma ameaça ao nosso saber, e especialmente ao nosso poder. Centrar a atenção no aluno e priorizá-lo, em uma real educação focada nele, constitui um exercício difícil que implica em um processo de descentração impossível sem modificações da nossa própria subjetividade e da organização dos processos dominantes no funcionamento escolar atual (p. 144).

3. Valorização da experiência em termos de inovação ou componentes de inovação da prática

No ensino de laboratório de Robótica do Colégio Militar Tiradentes as aulas ocorrem de forma diferente, são usados recursos diversos como Legos, computadores, mesas específicas, computadores, plataformas, câmeras, sensores, módulos e outros. O espaço social é desenhado para dar liberdade para os estudantes escolherem os seus projetos e cumpri-los. A premissa da

liberdade de escolha no processo educativo deve fluir como um contínuo da aprendizagem:

Eles são livres para realizar as escolhas. Eles trazem para a Robótica o conhecimento adquirido em outros contextos, aprimorando o que eles já sabem. Eles usam recursos lúdicos, criativos. (Fragmentos da entrevista com Cris).

Os professores não devem se prender a padrões que aparentemente propõem a participação ativa mas de fato realizam a atividade clássica. A professora Cris critica determinadas atividades extracurricular das escolas:

Não se deve prender aos padrões de feiras de artes, feiras de cultura como aprendizagem baseada em projetos. Já vi várias escolas que pedem trabalhos e fazem feiras que ainda assim são engessadas e não proporcionam diversão alguma com criatividade, porque os mediadores e os professores, têm dificuldade de ajudar os estudantes e as estudantes a serem livres e criarem as coisas. (Fragmentos da entrevista com Cris).

As mesas são específicas e a sala de aula oferece armários e equipamentos específicos que favorecem as atividades.

Figura 3 – Ferramentas da sala de aula

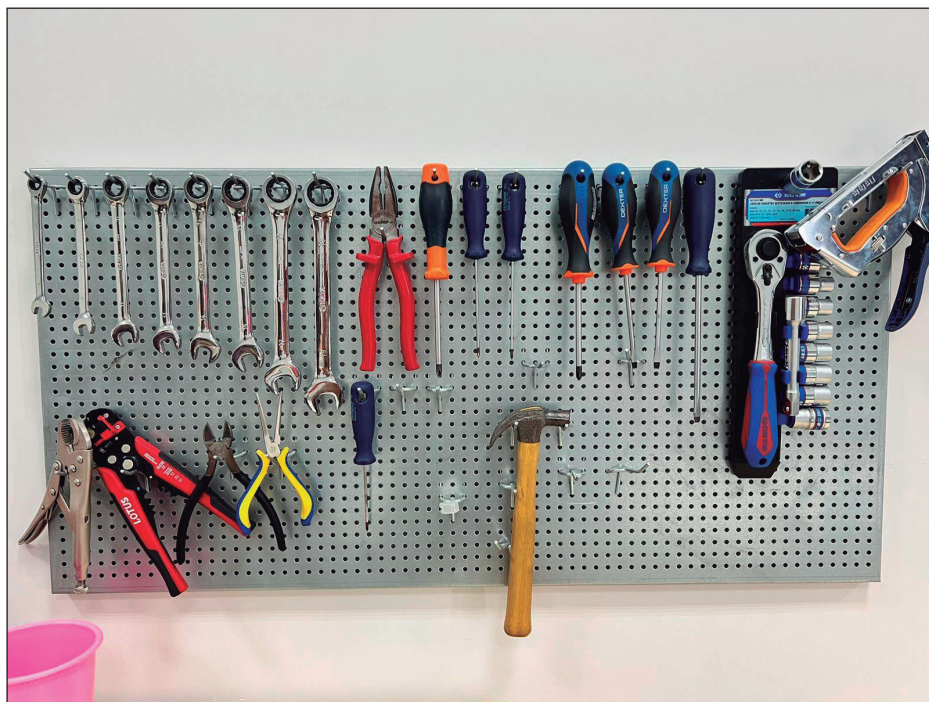
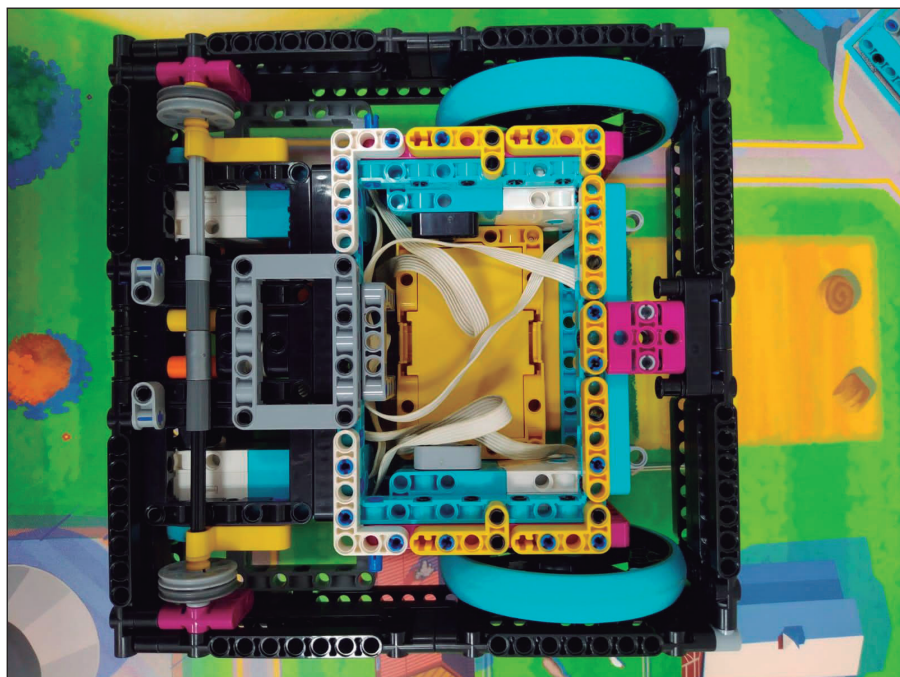


Figura 4 – Lego e peças disponíveis**Figura 5 – Robô**

Segundo a professora Cris os elementos de inovação estão na participação, na interação e continuidade das atividades da vida, como ela descreve:

A robótica instiga a resolução de problemas em grupos, problemas reais da vida cotidiana. Eu apresento alguns problemas e eles criam estratégias para resolvê-los, por exemplo: um problema climático. Os alunos encontram estratégias para desenvolver e resolver. Eles também têm abertura para criar problemas. Os temas/problemas podem ser criados a partir do Torneio, do professor e dos próprios alunos. Exemplo do estudante Luiz, que é um dos alunos que está construindo uma bicicleta robótica, o outro estudante está construindo um braço mecânico de autoria própria. Eles pensaram no projeto, desenharam e agora estão executando com supervisão e com autonomia também (Fragmentos da fala da Cris).

As etapas desenvolvidas pela professora são:

Figura 6 – Etapas do PBL

Etapa 1 – Exploração do problema. Compreensão do problema em si e dos objetivos que o envolvem. Etapa 2 – Execução. Eles, geralmente, em grupo, discutem estratégias para resolução de problemas. Fazem testes e registram. Etapa 3 – Construção. Utilizam ferramentas para resolução do problema e põe em prática as estratégias estudadas. Etapa 4 – Apresentação. De forma individual e em grupo, eles apresentam oralmente e descrevem todas as etapas da resolução do problema.
--

Os seis passos descritos pelos autores Krajcik e Shin (2014) estão incluídos nessa experiência. Embora se apresentem em outra ordem, o processo de aprendizagem se constitui por desafios, problemas articulados a vida real, o que o torna divertido e prazeroso e o resultado da autonomia do aluno é visível.

Durante as aulas, existem regras de convivência na sala, para que a mesma se mantenha organizada. E no processo de aprendizado de construção e resolução de problemas não existe “erro”, e sim uma forma de rever o processo e retomar as ações favorecendo novas aprendizagens sobre o próprio erro.

A professora Cris destacou o envolvimento e a paixão de um de seus estudantes. Aqui ele será denominado de Luiz. O Luiz cursa o 9º Ano e busca, constantemente, identificar problemas para desenvolver durante suas aulas de Robótica. Cris comentou que ele se mostra tão comprometido que manda mensagens no celular pessoal dela perguntando sobre os robôs e materiais possíveis para resolver os problemas até mesmo nas horas livres, fora do ambiente escolar. Ele, através de uma pesquisa pessoal, e sem direcionamento específico da professora, elegeu o que gostaria de resolver nas aulas e agregou

os seus colegas no desenvolvimento do projeto. Em um desses momentos ele pensou sobre o cubo mágico. Sem conseguir resolvê-lo, ele iniciou um processo de raciocínio de como ele poderia desenvolver um robô que resolvesse o cubo. A partir desse problema, ele conseguiu mobilizar a professora e sua equipe para darem atenção ao problema escolhido por ele. Durante as aulas, o aluno e seus pares investiram duramente e solucionaram o cubo através do robô. *Luiz foi criativo, teve liberdade, interagiu com pessoas e desempenhou um papel importante de autonomia e protagonismo junto a sua equipe.* (Fragmentos da fala da Cris).

Após a conclusão do processo, o robô foi apresentado para diversas pessoas presentes na escola e no Torneio Regional. A vivência e o conhecimento que eles desenvolvem a partir da competição é individual, social e também relacional. “A aprendizagem é um processo tanto individual, quanto social, em que o relacional tem um importante papel” (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017, p. 66).

A professora tem usado a metodologia em outros contextos, por exemplo, nas aulas de história os resultados foram muito positivos, porém, destaca que nem sempre as escolas dão suporte e não modificam a organização didática para oferecer o PBL, prevalecendo, a organização tradicional dos tempos e espaços de aprendizagem. Cris se incomoda muito com o processo avaliativo formal:

Mesmo que as avaliações de larga escala avaliem conhecimento por esse meio, você pode usar outras formas de medir conhecimento, desenvolvendo solução de problemas, envolvendo uma ou mais disciplinas.

Outra questão importante que desfavorece a adoção da metodologia pelos professores se refere à insegurança na avaliação da aprendizagem dos estudantes que participam de projetos. A prof. Cris explica que o processo de avaliação é realizado ao longo do projeto em pequenas etapas consecutivas e revela algo muito significativo para os professores que ainda não iniciaram este trabalho: *nessa metodologia, é muito difícil o estudante não apresentar um resultado porque o grupo o impulsiona e as etapas exigem que todos participem até chegarem no resultado esperado.* Para ela, um professor mediador que está atento ao desenvolvimento dos estudantes e a toda construção deles, tem condições de dar um feedback e um assessoramento adequados. Assim, o resultado ou produto final em si, já é uma avaliação do desempenho do grupo e dos indivíduos.

O Torneio é mais uma oportunidade de vivência protagonista, genuína e criativa dos alunos da Robótica. Em um contexto inovador que envolve bastante tecnologia, os estudantes são desafiados a apresentarem seu projeto

a jurados, colocarem os robôs para realizarem o circuito proposto, usarem de recursos visuais para explicar o projeto, interagirem com outras equipes, demonstrarem protagonismo desde a condução dos equipamentos até a montagem final. No torneio eles revelam autonomia e autoconfiança e destacam o trabalho colaborativo. Tudo isso em um ambiente lúdico, aberto ao público e sendo pontuado a cada etapa concluída de acordo com o regulamento.

O Torneio é um lugar de muitas emoções. É a aplicação do passo a passo de forma viva. Os alunos têm que lidar com imprevistos, com o nervosismo e a expectativa que foi criada ao longo do processo. É uma experiência única e vários estudantes já me relataram como essa vivência marcou a vida deles.

Figura 7 – Torneio



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

4. Elementos de melhorias das práticas para novas implementações – olhar crítico com relação ao que pode ser aprimorado para outros contextos

Para abordarmos as melhorias, iniciamos sintetizando os principais pontos críticos que a professora relatou no seu dia a dia.

Nas escolas tradicionais os valores, crenças, normas podem se expressar por avaliações baseadas na reprodução dos conteúdos, os planejamentos seguidos rigorosamente, o plano corresponde às exigências curriculares de uma forma disciplinar e não multidisciplinar, sem considerar os processos e as dinâmicas interacionais e as produções subjetivas que são geradas nestas dinâmicas. Esse processo foi descrito como algo limitador para a implementação do PBL como metodologia. Durante a entrevista, a professora Cris critica essa forma de trabalho na escola tradicional, como um ato de encher uma vasilha vazia de algum conteúdo, desprezando a experiência prévia, a história de vida do aprendiz e do professor, as experiências que produzem novos sentidos subjetivos de aprender.

Acaba que eu tenho que encher o aluno de conteúdo, independente do que ele aprendeu ou de como ele chegou lá. Ou seja, eu tenho que cumprir aquele conteúdo independente de como é o ritmo e interesse de cada um (Fragmentos da entrevista com Cris).

A Robótica trabalha a junção de várias habilidades e exige uma construção relacionada a *soft skills*, por exemplo, o trabalho em grupos, a solução de problemas, a criatividade, o pensamento crítico etc., nos quais os conteúdos são recursos para aprender. Porém, como destaca a professora, muitas famílias e alunos não veem isso como prioridade por considerarem uma atividade lúdica, onde não se aprende conteúdos escolares. Outra questão é que a escola tem uma exigência bem alta de atividades no turno regular, o que dificulta a participação no contra turno.

Embora as resistências ao novo persistam, há possibilidades de subverter o sistema normativo gerando novos sentidos subjetivos a partir dos quais os professores e alunos possam ir além do prescritivo. Um sistema rígido, logo se mostra ineficaz para os estudantes, gerando desinteresse, rebeldia, desconexão com a aprendizagem.

Muitos professores, principalmente os mais antigos, não receberam treinamento e adequações para mudar sua forma de ensinar e se prendem ao modo tradicional, onde o professor é detentor do saber e onde conhecimento só é medido por provas avaliativas. A robótica e essa prática de resolução de problemas se encontram dentro das novas tecnologias educacionais. Assim como outras práticas, ela precisa ser entendida pelo corpo docente como participante do processo educacional, não como um apêndice, extra.

Cris relata que para a preparação do último torneio dos alunos, eles tiveram muita dificuldade de contar com o apoio de outros professores no

projeto. Como por exemplo, o de redação para orientar os alunos na escrita do texto. A abertura docente, a troca, a parceria e a prática que gera colaboração, criatividade e protagonismo precisa ser incentivada no ambiente educacional.

A partir destas críticas, recomendamos para novas implementações realizar ações junto aos gestores escolares visando ampliar os resultados para a escola como um todo. Primeiro, ter um grupo de professores que possam trabalhar articuladamente suprimindo a necessidade de orientação de diversas áreas de conhecimento para a resolução dos problemas e segundo treinar e formar um grupo de assessoramento, expertos em PBL, para assessorar os professores, constituído por coordenadores pedagógicos, psicólogos e agentes educativos. Este grupo deveria fomentar a formação docente e abrir espaços de reconstrução da organização dos tempos e espaços escolares, por meio do trabalho coletivo e colaborativo, no qual todos ou quase todos os professores pudessem dar suporte às diversas perguntas, curiosidades e interesse dos alunos.

Outro fator que pode melhorar o desempenho dos Projetos é a inserção da tecnologia da informação e comunicação considerando que a informação está disponível em distintos dispositivos e aplicativos gerando novos cenários para a abertura à inovação nas escolas na esteira das práticas do PBL. Como descrito, existem práticas que podem mudar o entorno de aprendizagem pelas mãos de um professor mediador ao conectar-se com seus alunos, transformando o processo de forma criativa, contextualizada e compreensiva baseada no interesse dos estudantes.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017) argumentam que as mudanças nas metodologias de ensino muitas vezes se contrapõe com as configurações subjetivas expressas em valores, crenças e atitudes que caracterizam a subjetividade social dominante no contexto escolar, assim como do sistema educativo e da sociedade em geral, dificultando a introdução da inovação. A partir da reflexão e da ação de ensinar dos docentes, como sujeitos que produzem subjetividades e geram novos recursos subjetivos para o seu desenvolvimento e dos grupos, é possível provocar mudanças diante dos desafios e tensões da trama social que vivenciamos, abrindo vias para uma aprendizagem de outro tipo.

REFERÊNCIAS

- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2016). Perspectivas y desafíos de los enfoques del aprendizaje basados en la indagación. In Dumont, D., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.), *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica* (p. 160-183). OCDE, OIE/UNESCO, UNICEF. <https://siteal.iiop.unesco.org/investigacion/1561/naturalezaaprendizaje-usando-investigacion-inspirar-practica>
- Condliffe, B., Quint, J., Visser, M., Bangster, M., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-Based Learning*. A Literature Review. Working Paper. <https://www.mdrc.org/publication/project-based-learning>
- Cuban, L. (1988). Why Do Some Reforms Persist? *Educational Administration Quarterly*, 24(3), 329-335. <https://doi.org/10.1177/0013161X88024003011>.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- González Rey, F. & Martínez Mitjáns, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- González Rey, F. (2012). Configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In A. Mitjáns Martínez, B. L. Scoz, M. S Castaño (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco, 1*, 21-41. Líder Livro.
- HQ PBL (2018). *Un marco para el aprendizaje de alta calidad basado en proyectos*. The Quality Project Based Learning. <https://hqpbl.org> LA3. Kingston, S. (2018). Project Based Learning & Student Achievement: What Does the Research Tell Us? PBL Evidence Matters, 1(1), 1-11. <https://www.washingtonpost.com/people/valerie-strauss/>
- Kilpatrick, W. H. (1918), The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Krajcik, J., & Shin, N. (2014). *Project-based learning*. In R. K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. ed., pp. 275-297). Cambridge University Press.

Mitjáns Martínez, A. (2001). La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In Z. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar/educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Átomo.

Mitjans Martinez, A. (2006). *Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?* Alínea.

Mitjáns Martínez, A., & Gonzáles Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez.

Muniz, L. S., & Mitjáns Martínez, A. (2019). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico*. Appris.

Peterson, P. (1979). Direct Instruction Reconsidered. In P. Peterson, & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications*. McCutchan.

Placides, F. M., & Costa, J. W. da (2021). John Dewey e a aprendizagem como experiência. *Revista Apotheke*, 7(2). DOI: 10.5965/24471267722021129.

Rossato, M. (2014). A aprendizagem dos nativos digitais. In A. M. Martínez, & P. Álvarez. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. 151-178. Liber Livro.

Santos, T. C., & Ramos, W. M. (2020). Configuração subjetiva da aprendizagem e as novas ecologias de jovens estudantes no Século XXI. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 2(31-41).

CAPÍTULO 12

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E INCLUSÃO ESCOLAR: possibilidades e desafios emergentes de uma experiência

Geandra Claudia Silva Santos¹

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto²*

1. Introdução

O capítulo apresenta um relato reflexivo pertinente à experiência com o Plano Educacional Individualizado (PEI) em escolas públicas de Ensino Fundamental, cujo foco central é a inclusão de estudantes com deficiência. A inclusão, como perspectiva educacional, implica a escola a repensar sua estrutura excludente e a produzir condições de efetivação do direito à educação dos estudantes em situação de desvantagem sociocultural, como aqueles com deficiência, que não se resume ao ingresso no processo de escolarização, mas também a promoção da participação e da aprendizagem dos estudantes.

A concretização desse direito exige mudanças significativas na estrutura física, nas condições materiais, no currículo, na organização pedagógica e nas dinâmicas sociorrelacionais existentes no contexto escolar. Desse modo, requer enfrentamentos e ações que devem ser assumidos por todos os integrantes do campo educacional, com apoio dos vários setores da administração pública. A efetivação de ações inclusivas exige rever/tensionar, além das condições objetivas, os processos subjetivos dominantes na escola, nos quais a centralidade da deficiência tem sido uma referência para pensar o desenvolvimento humano, o papel da educação e a aprendizagem (Santos & Mitjáns Martínez, 2016; Mitjáns Martínez & González Rey, 2017).

1 Universidade Estadual do Ceará.

2 Trecho da canção Coração de estudante, autoria de Milton Nascimento e Wagner Tiso.

Na educação brasileira, os estudantes com deficiência fazem parte do público³ da Educação Especial, que é uma modalidade de educação escolar que deve promover o suporte pedagógico ao ensino comum, de modo transversal, iniciando na Educação Infantil e acompanhando o estudante até o Ensino Superior. A Educação Especial deve integrar-se ao projeto pedagógico da escola e é apoiada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funciona na sala de recursos multifuncionais, em escolas públicas ou é desenvolvido por instituições especializadas, geralmente fora da estrutura do sistema público de ensino, conforme permite a legislação educacional. O AEE visa complementar e suplementar o ensino comum, é realizado por professores especializados, e deve atuar junto com os outros professores, para subsidiar a aprendizagem escolar dos estudantes numa perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, o PEI consiste em ferramenta pedagógica estratégica que promove ajustes curriculares e pedagógicos, para atender à diversidade constitutiva do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, articulando o comum e o especializado na prática educativa. O PEI ampara-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/96 e em outros documentos que asseguram aos estudantes com deficiência uma especificidade nos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (BRASIL, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) prevê serviços e adaptações razoáveis e a adoção de medidas individualizadas e coletivas em espaços e situações que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes e atenda suas características.

O acesso ao currículo escolar suscita respostas pedagógicas às especificidades dos estudantes com deficiência, para que eles, assim como os outros estudantes, possam se beneficiar das possibilidades existentes no processo educativo. Sobre isso, Tannús-Valadão (2010) afiança que a ausência de planejamento individualizado pode prejudicar a inclusão escolar, haja vista gerar um desempenho curricular fraco e incompatível com as necessidades dos estudantes com deficiência. As autoras Pletsch e Glat (2013) afirmam que deve se promover práticas de ensino customizadas, a partir das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, que requerem planejamento e intervenções pedagógicas individualizadas.

O trabalho com o PEI, no Brasil, ainda é uma prática de planejamento recente, ao contrário do que acontece em países da Europa e América do Norte, e, geralmente, é convencionado como uma responsabilidade do AEE. Considerando as dificuldades para ensinar e aprender no contexto da diversidade – princípio da educação inclusiva – identificadas em pesquisas e em nossa

3 O público da Educação Especial compreende os estudantes identificados com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (transtornos do espectro autista) e altas habilidades/superdotação, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

prática profissional realizada na Educação Superior e Básica, esta oportunidade de socializar experiências exitosas representa esperar (Freire, 1999) ante as precariedades e contradições da educação escolar na sociedade capitalista, excludente por natureza.

A partilha de experiências que emergem como possibilidades é um anúncio da existência de alternativas que podem servir de inspiração, subsídio e estímulo para continuarmos refletindo e (re)inventando novas formas de pensar e agir, de modo contextualizado, dentro das condições de cada instituição e grupo de trabalho. O ato de esperar nos anima a contribuir e aprender com os colegas, com outras experiências, na interlocução entre escola e universidade, nas tramas das relações que construímos com as pessoas engajadas na tarefa de educar e de outras áreas de atuação diferentes. Prepara-nos continuamente para assumirmos o compromisso ético e amoroso associado ao chamamento poético apresentado no fragmento da canção em epígrafe, no qual associamos o papel da educação na sociedade – cuidar do broto para que a vida nos dê flores e frutos –, ou seja, pensar uma educação, no presente, orientada ao futuro, ao positivo das pessoas (Vigotski, 2021).

A intencionalidade da educação escolar exige planejamento e avaliação das ações a serem realizadas com o intuito de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Com relação aos estudantes com deficiência, Mendes, Silva e Plestch (2011) aprofundam a necessidade de flexibilização do currículo para dar conta das suas especificidades educativas, sem deixar de observar que esse mecanismo não deve ser converter empobrecimento dos conhecimentos a serem aprendidos na escola.

O PEI, na seara da flexibilização curricular, segundo Tânnus-Valadão e Mendes (2018), auxilia nas definições e na organização do processo educativo dos estudantes com deficiência, especificando e estruturando o tipo de atividade, estratégias e recursos didáticos mais adequados, além de indicar o apoio profissional conveniente, de tal modo que não haja limites, ao contrário, haja estímulo à aprendizagem. As autoras acima esclarecem que o PEI consegue tanto ajudar estudantes com deficiência que ainda não se encontram preparados para as aprendizagens esperadas dentro do currículo padrão do ano/série, quanto atenuar a sensação de despreparo dos professores que passam a trabalhar com eles no ensino comum.

A avaliação, enquanto elemento constitutivo do planejamento (seja ela avaliação da aprendizagem dos estudantes ou de um projeto de ação a ser desenvolvido na escola), deve acompanhar todo o processo de preparação e execução da ação pretendida e seus desdobramentos práticos. Com isso, concebemos a avaliação como um processo de investigação com o intuito de produzir informações no contato com os recursos disponíveis para realizar a ação desejada e a interação com as pessoas envolvidas na ação.

No âmbito do PEI, o foco da avaliação é a aprendizagem dos estudantes com deficiência, por isso, destacamos a concepção avaliativa inspirada na perspectiva sistêmica de diagnóstico e avaliação que congrega os seguintes aspectos: caráter qualitativo, construtivo-interpretativo, processual, interativo, singular (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). Considerando essa inspiração sobre a avaliação, entendemos que o papel da avaliação não está associado somente ao que acontece na aula e decorrente da ação do professor dirigida ao estudante, mas abrange uma compreensão mais ampla da realidade na qual o estudante está inserido, considerando sua vida pessoal e estudantil, e como ele se sente nos vários contextos de vida (familiar, escolar e comunitário).

A partir de uma avaliação pedagógica criteriosa e multidimensional, que leva em conta não somente o desempenho cognitivo do estudante, mas o contexto, as relações, as estratégias e recursos de ensino disponíveis, as condições e dinâmicas de estudo na escola, em casa e em outros ambientes. Com isso, torna-se plausível avançar, com segurança, na definição de necessidades e prioridades, metas e prazos, estratégias e recursos, responsáveis pela condução, assim como ter clareza sobre as condições necessárias e disponíveis à operacionalização do PEI (Oliveira, 2022).

Os estudos de Vigotski sobre os problemas que envolvem a educação das pessoas com deficiência, realizados em todo percurso da experiência relatada a seguir, representaram fundamentos centrais, porque ajudaram a problematizar a visão médico-terapêutica ainda dominante na organização curricular e pedagógica das escolas, e abrir novas trilhas para pensarmos o processo educativo, na busca de romper com a centralidade da deficiência, em favor de uma visão mais social, sensibilizando para o papel da escola e dos educadores.

Conforme Vigotski (2021), o desenvolvimento psíquico de todas as pessoas é regido pelas mesmas leis e é condicionado pelo meio social, portanto, no caso das crianças com deficiência, os esforços e investimentos vindouros devem se direcionar à sua compensação social. Esta segue orientação para o futuro, é um processo que tende para frente, ao que é possível e positivo na pessoa, pois para superar limitações e dificuldades decorrentes das deficiências orgânicas e intelectuais, não se deve fixar no passado, nas faltas identificadas, mas nas possibilidades existentes tanto no estudante, quanto no ambiente escolar.

Essa concepção implica conceber a educação como um processo que trabalha com tarefas sociais positivas e pedagogicamente adequadas às necessidades específicas geradas pela deficiência, de modo a desafiar os estudantes a alcançarem novos níveis de desenvolvimento e autonomia, por meio do domínio de instrumentos e signos culturais, bem como de relações emocionalmente

acolhedoras e estimulantes. Esses ensinam o acesso à comunicação, à compreensão da realidade, à participação (inter)ativa e produtiva na vida social. Vigotski (2021) entende que a escola tem um papel decisivo na efetivação dessa perspectiva psicológica e pedagógica, atuando sistematicamente para atingir um objetivo comum de educação para todos, sem segregação dos estudantes com deficiência, utilizando recursos didáticos especiais e compondo processos de ajuda mútua entre estudantes e entre estudantes e professores.

Nessa trilha, a perspectiva inclusiva serve de bússola para pensarmos o papel da escola e como desenvolver uma educação que se orienta por objetivos comuns, garantindo condições favoráveis às especificidades constitutivas da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com deficiência. O grande desafio do trabalho com o PEI resulta em sua maior contribuição, ou seja, articular o singular e o universal, o individual e o coletivo, o especializado e o comum em uma proposta de ensino, sem que isso signifique criar um processo educativo paralelo e segregado aos estudantes com deficiência.

Entendemos que, neste relato de experiência, dar realce a articulação entre as dimensões pedagógica e subjetiva do processo educativo nos ajuda a refletir sobre a valorização da singularidade constitutiva da aprendizagem dos estudantes com deficiência no campo das definições de estratégias e recursos didáticos, das relações interpessoais e das decisões institucionais que se formam entre as partes envolvidas. Essas relações representam aspecto decisivo no desenvolvimento do PEI na escola, para situá-lo na complexidade que é organizar a ação pedagógica da escola destinada a todos os estudantes, contemplando a diversidade expressa nas suas necessidades específicas, nos interesses, nas formas de expressão e comunicação, nas referências culturais, nos ritmos e modos de aprender.

A dimensão pedagógica caracteriza-se pela intencionalidade, se delinea nas crenças, concepções e experiências das pessoas em relações construídas nos diversos espaços e tempos. Fundamenta-se nas teorias, para promover o acesso e a produção do conhecimento, na perspectiva das práxis (Ferreira, 2017). Assim sendo, a dimensão pedagógica, já em sua gênese, está atravessada pela dimensão subjetiva, por se tratar de uma produção cultural.

A dimensão subjetiva fundamenta-se na Teoria da Subjetividade de González Rey, para quem essa dimensão está “presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem” (González Rey, 2005, p. 22). A subjetividade integra a emoção e o simbólico formando uma unidade básica chamada de sentidos subjetivos constituídos nas ações atuais de pessoas/grupos. Essas ações se articulam a outras experiências inscritas nas histórias de vida e ressurgem atualizadas no momento dessa ação, podendo manifestar-se em gestos, falas, silêncios, satisfações e insatisfações etc.

Os sentidos subjetivos se organizam em configurações subjetivas, que são formações com certa estabilidade relacionadas a áreas da nossa experiência de vida (família, profissão, aprendizagem etc.) e geram nosso repertório motivacional. As configurações subjetivas formam o sistema da subjetividade que se apresenta no plano do indivíduo e do social. A subjetividade individual compreende as produções que ocorrem nas histórias singulares de cada pessoa ao longo da vida, e a subjetividade social são processos humanos organizados de diferentes níveis da vida: grupos, instituições e âmbitos mais amplos (González Rey, 2012).

Na visão complexa da aprendizagem na qual a subjetividade do estudante tem valor significativo, assim como dos espaços sociais em que ocorrem, não contam apenas os conteúdos curriculares a serem ensinados, mas se deve refletir sobre os recursos subjetivos que podem integrar o plano de ação pedagógica, para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017). Especificamente, no processo educativo do estudante com deficiência, indica-se conhecer, dentre outros aspectos, a configuração subjetiva da deficiência; as relações com as pessoas de sua convivência dentro e fora da escola; a qualidade e pertinência das atividades, instrumentos e apoios pedagógicos ofertados no percurso escolar.

González Rey analisa como importante ao enfrentamento dos desafios da educação na atualidade, desfrutar da convivência e possibilidades que a escola pode oferecer, e isso se dará com o desenvolvimento de grupos de trabalho onde as pessoas, gradativamente, sintam-se responsáveis por enriquecer o debate e por suas criações (González Rey & Goulart, 2019). Esse entendimento, do ponto de vista da inclusão, é fundamental, pois o êxito do planejamento e, sobretudo, da prática do PEI depende do trabalho colaborativo e criativo por parte da escola, com a participação dos estudantes (quando possível) e de sua família, ao tempo que é muito desafiante, face à fragmentação e ativismo que serve de base às condições de trabalho e à tendência pedagógica vigentes no sistema educacional.

No caso dos estudantes com deficiência, é imprescindível identificar como ele se percebe e se sente nas relações estabelecidas com as pessoas de sua convivência nos distintos contextos, ou seja, como vivencia emocionalmente as consequências sociais de ter uma deficiência. Entender o que acarreta para a sua vida, em termos de aceitação ou rejeição, de incentivo ou indiferença, de investimento ou descrença no seu potencial de desenvolvimento, aproxima as duas dimensões mencionadas (subjetiva e pedagógica), na busca de alternativas inclusivas. Então, as decisões que delinearam nosso projeto do Programa Institucional de Iniciação à Docência buscaram trabalhar com essa visão e esses referenciais, como também tentar convertê-las em ação em uma parceria universidade e escolas.

2. Relato de experiência

Nesta seção, o relato da experiência com o PEI e as reflexões pertinentes está organizado em subseções, para ajudar a compreender o seu processo de desenvolvimento, a saber: 1) O contexto da experiência; 2) Aproximação com as escolas; 3) Avaliação diagnóstica da escola e das necessidades específicas dos estudantes; 4) Construção do PEI e o delineamento das ações.

2.1 O contexto da experiência

A experiência com o PEI aconteceu em escolas públicas de Ensino Fundamental de um município cearense, região Nordeste do Brasil, no âmbito de um Programa Institucional de Iniciação à Docência, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Esse programa trata-se de iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, instituição vinculada ao Ministério da Educação, visando à melhoria da formação inicial de professores desenvolvido nos cursos de licenciatura, como formação complementar, por meio da aproximação dos estudantes com a realidade escolar. Nesse Programa, escola e universidade atuam como coformadoras dos futuros professores.

A precariedade da formação inicial e continuada de professores, para trabalhar com os estudantes com deficiência, tem se apresentado como um dos problemas relevantes e atuais da educação brasileira, constatado por pesquisadores e vivenciado pelos profissionais da educação em seus campos de atuação (Santos & Falcão, 2020). Considerando isso, definimos como foco da ação formativa do projeto a aprendizagem da docência no contexto da educação inclusiva, que objetivou compreender o processo educativo no qual estão inseridos os estudantes com deficiência e construir alternativas pedagógicas ao compartilhar conhecimentos, saberes e práticas com os professores da Educação Básica.

A decisão de trabalhar com o PEI orientou-se pela clareza da necessidade de dispor de uma ferramenta pedagógica que, de fato, conseguisse articular o ensino comum com o AEE, em um cenário integrador das funções, pessoas e dos espaços existentes na escola, como forma de indicar caminhos, a partir de experiências concretas, que nos aproximassem da construção de práticas educativas inclusivas. Propor e experimentar alternativas pedagógicas novas ou já utilizadas (mas reinventadas) poderia levar a algum nível de ruptura com o que chamamos de “pedagogia da impossibilidade”, presente na subjetividade social do campo educacional, quando se trata da inclusão dos estudantes com deficiência. Essa dita pedagogia tem sido gerada por força do despreparo profissional, das condições escassas, da busca por indicadores de sucesso,

do ativismo e tantas outras relatadas no interior das instituições escolares brasileiras, conforme constatarem pesquisas ao longo das últimas décadas e presenciamos na nossa prática profissional.

O PEI, por ser um instrumento de planejamento pedagógico elaborado em colaboração entre professor da sala de aula comum, professor do AEE, equipe escolar e família, produz condições e ações didáticas que permitem ao estudante com deficiência acessar e se beneficiar do currículo em sua integridade, de forma mais comum possível, juntos com seus colegas de classe, tentando evitar a segregação e a elaboração de um currículo diferente e paralelo comum.

A condução do PEI deve ser colaborativa e, para facilitar a articulação entre os envolvidos, pode ser coordenada por qualquer um dos profissionais engajados no grupo responsável, seja professor ou coordenador pedagógico da escola. Geralmente, quem assume essa tarefa é o professor do AEE. Sugerimos que, antes de iniciarem o trabalho com o PEI, os participantes se apropriem dos conhecimentos que subsidiarão sua prática na escola, por meio de grupos de estudos na escola, como iniciativa própria, e/ou solicitem cursos de formação continuada à Secretaria de Educação, bem como podem fazer parcerias com a Universidade pública para concretização dessa iniciativa.

O PEI deve respeitar e valorizar, em suas definições, a singularidade do estudante, pois a aprendizagem dos conteúdos escolares é um dos pilares importantes ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, segundo defenderam Vigotski e seus seguidores. Dessa maneira são requeridos o uso de mecanismos de ajustes nos componentes curriculares, por meio de adequações e diversificação de estratégias de ensino, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem, chamadas de adaptações de pequeno porte (Brasil, 2000a). Em alguns casos, o estudante pode precisar de adaptações em objetivos, conteúdos e temporalidade, repensar quantidade de estudantes por sala, requer serviços (AEE, outros atendimentos multiprofissionais) e/ou profissionais de apoio (ex.: cuidador), chamadas de adaptações de grande porte (Brasil, 2000b).

Devemos esclarecer ainda que o PEI não se confunde como Plano do AEE, formulado pelo professor do serviço e serve para orientar o atendimento dos estudantes da Educação Especial, geralmente, realizado de modo individualizado, semanalmente, no espaço da sala de recursos multifuncionais. O Plano do AEE deve compor a estrutura do PEI, caso o estudante com deficiência participe do serviço, cumprindo a articulação do entre o ensino comum e o especializado no mesmo planejamento.

A realização do subprojeto compreendeu o período de 2014 a 2018. Participaram cinco escolas de Ensino Fundamental, sendo três escolas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e duas escolas dos anos finais (6º ao 9º ano), e uma escola de Educação Infantil (Pré-escola: 04 e 05 anos de idade), selecionadas

por ofertarem o AEE. Estavam matriculados nas escolas estudantes com deficiências e transtornos do espectro autistas. Em cada escola participante agrupamos estudantes do curso de Pedagogia – os bolsistas de iniciação à docência – acompanhados por duas professoras da mesma instituição e duas professoras universitárias, nas quais me incluo. Os bolsistas atuaram em turmas onde tinham estudantes com deficiência, e realizaram atividades em diferentes espaços escolares.

2.2 Aproximação com as escolas

Inicialmente, cumprimos uma agenda de aproximação com as escolas por meio de visitas e encontros com os vários segmentos de cada instituição, para informar sobre o trabalho a ser realizado e sensibilizar a comunidade a se engajar em seu desenvolvimento. Esse esforço marcou todo percurso, pois, continuamente, precisávamos negociar estratégias de ação cada vez mais contextualizadas e compartilhadas com os profissionais da instituição.

Desde o contato inicial, constatamos que dialogar seria a melhor opção para conduzir toda trajetória, porque as pessoas precisam ser partícipes dos projetos levados às escolas. Seguimos assumindo os desafios emergentes e aprendendo na convivência com as pessoas a exercitar a escuta sensível, criar vias e formas de comunicação adequadas a cada grupo, refletir sobre as dificuldades, propor tentativas de planejamento colaborativo, identificar/ressaltar avanços que servissem de estímulo para continuarmos com o apoio das pessoas.

As práticas dialógicas geram possibilidades de aproximação entre as pessoas, ensejando a expressão livre, crítica e criativa do modo como cada um se inscreve no contexto da instituição, da profissão e do grupo. Permite também compartilhar disposições e resistências implicadas no fazer pedagógico coletivo (Santos & Mitjáns Martínez, 2016).

Quando apresentamos o projeto para gestores e professores das escolas participantes, houve adesão e valorização da iniciativa, pois as instituições entendiam que precisavam de suporte para trabalhar na perspectiva inclusiva. Associadas a isso, identificamos expectativas de que iríamos assumir a responsabilidade de ensinar os estudantes com deficiência matriculados: Essa expectativa se confirmou no percurso do trabalho, porque, recorrentemente, precisávamos esclarecer os objetivos do projeto e as atribuições dos bolsistas, diante de tensões geradas por demandas oriundas dos estudantes com deficiência que não poderiam ser assumidas somente pelo grupo do projeto.

Nosso propósito não era levar respostas prontas e infalíveis (embora tenha um valor subjetivo relevante para os professores das escolas, comumente reforçado no modelo de formação continuada predominante), tampouco assumir a responsabilidade dos estudantes com deficiência, mas partilhar

conhecimentos, saberes e experiências, aprender conjuntamente em favor de práticas inclusivas. Igualmente, contribuir com a formação dos futuros professores em uma perspectiva inclusiva. Nisso reluzia nossa esperança.

2.3 Avaliação diagnóstica da escola e das necessidades específicas dos estudantes

A avaliação diagnóstica foi realizada em duas etapas: Diagnóstico da instituição e Avaliação das necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

O diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações, para construir uma visão de conjunto das necessidades e problemas da escola e facilitar as escolhas de alternativas de soluções. O diagnóstico ajuda a identificar dificuldades e facilitadores, forças e fraquezas. Um diagnóstico bem feito leva ao bom planejamento (Lima, 2002). O diagnóstico realizado contemplou as várias dimensões que compõem a prática educativa de cada instituição de ensino participante, propiciando o entendimento da abrangência e complexidade do processo educativo em curso, e como os estudantes com deficiência estavam contemplados na organização pedagógica da escola e nas dinâmicas sociorrelacionais e como vivenciavam essa inserção, de modo a se aproximar ou se distanciar do que preconizam as políticas educacionais inclusivas.

Seguem alguns aspectos que compõem o modelo de um diagnóstico da escola usado no nosso trabalho, mas que pode ser alterado em função do objetivo proposto na avaliação:

Componentes do Diagnóstico da Escola
Identificação da escola;
O contexto onde a escola está localizada: caracterização socioeconômica e cultural da comunidade;
Dados gerais da escola, incluindo o histórico da instituição;
Caracterização dos estudantes e suas famílias, com maior destaque para os estudantes com deficiência;
Estrutura física e material, observando sua utilização e condições de conservação e acessibilidade;
Objetivo e funcionamento dos espaços escolares;
Estrutura organizacional da escola;
Modelo de gestão escolar e pedagógica;
Sistema de Avaliação adotado (quantitativa e qualitativa);
Calendário das atividades letivas do ano em curso;
Indicadores de acesso, permanência e evasão dos estudantes;
Planos de trabalho do AEE, Laboratório de Informática e de outros serviços existentes;
Projetos de trabalho de suporte à aprendizagem (leitura e escrita, artes, esportes etc.), dentre outros.

Fonte: Elaboração própria.

Para produzir as informações nessa etapa trabalhamos com análise dos documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular, Regimento Escolar), entrevistas individuais e grupais, bem como conversas informais com profissionais e familiares dos estudantes, observações dos vários espaços das escolas e das atividades desenvolvidas neles (salas de aula, AEE, biblioteca ou sala de leitura, recepção da escola, pátio e corredores, quadra, cantina, laboratório de informática). Buscávamos compreender, por meio do diagnóstico da instituição os distanciamentos e as aproximações com uma prática educativa inclusiva, para então, identificar limites e possibilidades existentes na escola, assim como desafios a serem assumidos em favor da educação dos estudantes com deficiência, para construir propostas de ação junto com a comunidade escolar.

Na avaliação decorrente do diagnóstico da escola, identificamos que somente alguns professores das escolas trabalhavam com tarefas específicas para os estudantes com deficiência. Salvo casos isolados, eram tarefas improvisadas sem vínculo com o currículo e sem foco na aprendizagem dos estudantes, apenas para ocupá-los durante as aulas. Nas instituições era nítida a responsabilização das professoras do AEE pelo processo educativo dos estudantes com deficiência, ficando a cargo deles também atividades e materiais didáticos usados na sala de aula, adaptação das provas bimestrais, sondagens de leitura e escrita, coordenação das provas externas.

Essa lógica adotada nas escolas para responder, em alguma medida, à presença dos estudantes com deficiência, representa um obstáculo ao desenvolvimento deles, segundo Anache (2018), muitas vezes os estudantes recebem menos do que suas capacidades lhes permitem, mantendo-se alijados do grupo e da aprendizagem escolar.

Mesmo cada escola tendo sua identidade institucional, as instituições participantes expressavam produções subjetivas dominantes na subjetividade social do campo educacional e que precisam ser problematizadas pela comunidade escolar, quais sejam: distorções sobre os objetivos da inclusão na escola; representações equivocadas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e deficiências; ênfase nas deficiências e dificuldades; pessimismo sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Acrescentamos a cultura do desempenho que ganha caráter orientador na subjetividade social da educação e das escolas estimulada pela avaliação externa em larga escala. Refletimos que a valorização da padronização e meritocracia assumida por essa avaliação tem desqualificado a singularidade do processo de aprendizagem e gerado práticas excludentes na escola, inclusive, por influenciar também a avaliação realizada pelo professor.

Por outro lado, elaboramos indicadores a partir da estrutura física e do fazer pedagógico que demonstraram certo nível de mobilização das escolas para avançar na perspectiva da inclusão: adaptações acessíveis de alguns espaços e equipamentos; a existência da sala de recursos multifuncionais; a ação aguerrida das professoras do AEE em promover formações continuadas aos profissionais da escola; postura sensível e comprometida de alguns professores do ensino comum e coordenadores pedagógicos para assumir as tarefas junto com as professoras do AEE.

A partir dessa construção, que ressalta os aspectos favoráveis, conseguimos identificar, inicialmente, os profissionais que estavam mais abertos e interessados a colaborar com o trabalho, assim como o que a escola dispunha para subsidiar nossa ação. Considerar a dimensão subjetiva ensaja conhecer como as pessoas agem e se vinculam nas experiências sociais, como marcam a sua singularidade no seu espaço/campo de atuação, e como se inscrevem aderindo ou resistindo às proposições advindas desse espaço/campo.

Após a conclusão do diagnóstico, realizamos momentos de socialização com a comunidade de cada escola e representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os encontros promoveram espaços de discussão coletiva sobre limitações, avanços e desafios vivenciados pelas escolas face à inclusão dos estudantes com deficiência. Para favorecer a presença dos atores escolares, realizamos agrupamentos por segmentos e combinados: professores, gestores e cuidadores; outros servidores; familiares; estudantes.

Planejamos uma agenda específica, como recursos e estratégias conizentes com cada grupo, mas todas tinham formato de roda de conversa. A representatividade de cada segmento escolar e sua participação nas discussões correspondeu às expectativas. Na avaliação de cada encontro, muitas expressões de contentamento e satisfação, sobretudo, pelo ineditismo da experiência e por se sentirem valorizados. Além disso, professores e gestores mostraram-se ávidos por alternativas que promovesse o enfrentamento dos desafios identificados e com os quais concordaram, ratificando as expectativas iniciais supramencionadas.

Na ocasião, apresentamos o PEI como proposta de trabalho resultante do diagnóstico e das discussões registradas naqueles momentos com a comunidade. Como se tratava de uma novidade pedagógica, inclusive, para os profissionais do AEE e da SME, realizamos um minicurso sobre o PEI direcionado a todos os professores, gestores e cuidadores, em cada escola, com o objetivo de explicar os fundamentos, a finalidade, a importância e o processo de operacionalização para os participantes do trabalho a ser desenvolvido com o PEI. A técnica do setor da Educação Especial representou a SME nessa ação. Os conteúdos estudados no minicurso: desafios da inclusão de

estudantes da educação especial na escola; planejamento como processo de reflexão e ação pedagógica; níveis de planejamento e plano no âmbito escolar; o plano educacional individualizado: fundamentos, objetivos, características, componentes e responsáveis; como construir e desenvolver o PEI na prática escolar; conhecendo experiências com o PEI.

Para subsidiar a construção do PEI, além do diagnóstico, realizamos avaliação multifacetada das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, considerando os âmbitos do aluno, da escola e da família, conforme documento elaborado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006), para orientar os professores e a equipe técnica. Lançamos mão desse documento, incluindo nossas críticas e alterações ao material, para afirmarmos pedagogicamente a compreensão de que a deficiência por si não representa um obstáculo à aprendizagem escolar, mas as condições, ferramentas, estratégias e relações disponibilizadas no contexto educativo para promovê-la. Assim, a avaliação das necessidades específicas dos estudantes deve incidir sobre a análise da capacidade que o contexto tem demonstrado para respondê-las adequadamente. Isso não resulta desconsiderar limitações decorrentes das deficiências e como implicam a aprendizagem.

Anache (2018) destaca que a avaliação tem *status* de pesquisa e deve investigar os estudantes com deficiência em diferentes situações e espaços. É necessário incluir as versões de professores, familiares, da criança e da escola para que se evite o aprofundamento do preconceito sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Produzir conhecimento sobre os estudantes, como vivem, seus sistemas de relações e aspectos marcantes de sua subjetividade, pode ajudar no delineamento de estratégias e ações específicas ou alterar as que se usa, mas não impactam a aprendizagem positivamente (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Dessa forma, a avaliação das necessidades específicas dos estudantes pode contribuir com a produção de novos entendimentos sobre as vivências compartilhadas no processo educativo, para jogar luzes no planejamento e em sua execução, já que avaliação é um processo que medeia todo percurso. A produção de informações, na segunda etapa, requereu acesso a várias fontes: ficha de matrícula, documentação do AEE, sondagem de leitura e escrita, registros avaliativos anteriores e atuais, registros dos planos de ensino da sala comum e plano do AEE e atividades realizadas pelos estudantes, entrevistas, conversas, observações em todos os espaços da escola, visitas aos domicílios dos estudantes.

O desafio dessa etapa avaliativa foi identificar limites e, principalmente, possibilidades a partir das informações produzidas em cada âmbito analisado (estudante, família e escola), para que conseguíssemos ancorar a construção

do PEI direcionado a cada estudante com deficiência, personalizando as propostas em uma perspectiva inclusiva.

As necessidades específicas de cada estudante com deficiência foram elaboradas e analisadas em diálogo com professoras do AEE, inicialmente e, posteriormente, com os outros professores, cuidadores e coordenação pedagógica. Nos momentos de diálogo emergiam vários tipos de posicionamentos dos participantes, desde isenção e transferências de responsabilidades, passando por silenciamentos (expressão de indiferença ou desconfiança), e, também, contando com vozes atentas e interessadas em refletirem sobre os aspectos discutidos nesses momentos e se envolverem com as próximas ações.

Em meio a diversos desafios enfrentados para construção do PEI, entendemos, na prática, o valor motivacional de participar do desenvolvimento de um grupo em que as pessoas se envolvem emocionalmente e assumem a proposta por se identificarem com a causa, como podemos vivenciar, de modo particular, em cada escola, a exemplo do que sugeriu González Rey sobre a formação de grupos de trabalho (González Rey & Goulart, 2019).

A adesão concreta das pessoas ao trabalho foi gradativa, às vezes, insustentável e utilitária, mas também tivemos aqueles que se dispuseram participar intensa e regularmente. Destacamos os professores do AEE e os professores das escolas que atuavam como bolsistas do projeto por assumirem o papel de articuladores e incentivadores da participação da comunidade durante todo percurso.

2.4 Construção do PEI e o delineamento das ações

No âmbito do PEI, planejamos e realizamos várias atividades envolvendo a sala de aula, o AEE e outros espaços de encontros pedagógicos, tendo em vista a proposta curricular e pedagógica de cada escola. As atividades foram realizadas conforme a configuração da instituição: laboratório de informática, biblioteca/sala de leitura, pátio, quadra esportiva, parque infantil. O PEI era formado por um conjunto de informações, apresentadas a seguir:

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DO PEI
Identificação geral do estudante e da família;
Dados escolares atuais e anteriores;
Informações sobre encaminhamento ao AEE (dados da ficha de matrícula, queixas escolares do professor sobre o estudante, laudo médico, documentos de escolaridade anteriores e de serviços de atendimento, dentre outros);
Informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem em contexto e individualmente;
Informações sobre o currículo (Acessar plano curricular do ano escolar em que o estudante esteja matriculado, para identificar objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Com esse plano, encaminhar as adequações necessárias ao estudante);
Limitações e possíveis causas, Possibilidades e necessidades de apoios (âmbitos estudante, escola, família);

continua...

continuação

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DO PEI
Proposições e adequações na organização da escola, no contexto familiar, na sala comum, no AEE;
Identificação geral do estudante e da família;
Dados escolares atuais e anteriores;
Informações sobre encaminhamento ao AEE (dados da ficha de matrícula, queixas escolares do professor sobre o estudante, laudo médico, documentos de escolaridade anteriores e de serviços de atendimento, dentre outros);
Informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem em contexto e individualmente;
Informações sobre o currículo (Acessar plano curricular do ano escolar em que o estudante esteja matriculado, para identificar objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Com esse plano, encaminhar as adequações necessárias ao estudante);
Limitações e possíveis causas, Possibilidades e necessidades de apoios (âmbitos estudante, escola, família);
Proposições e adequações na organização da escola, no contexto familiar, na sala comum, no AEE.

Fonte: Elaboração própria.

Os elementos citados integraram a nossa proposta de PEI, respeitando seu objetivo, sua abrangência e natureza multifacetada, mas também considerando a realidade para a qual estava direcionado e as condições disponíveis à sua elaboração e efetivação. Inclusive, sentimos necessidade de adaptar alguns elementos (reduzindo, ampliando ou mesmo excluindo), por conta da singularidade de cada instituição frente à proposta do trabalho, bem como das disponibilidades e da adesão dos participantes, conforme comentamos no relato acima. Vale a pena ressaltar que o PEI, assim como todo plano de ação pedagógica não tem um padrão único de delineamento, mas propostas e orientações que são acatadas e/ou recriadas pelos envolvidos, tendo em vista as peculiaridades do contexto em que será desenvolvido.

A partir das proposições e adequações à realidade de cada escola participante, definimos as ações explicitadas a seguir, realizadas pelos bolsistas em parceria com os profissionais da escola e coordenação do projeto, e organizadas de forma articuladas no tempo pedagógico da escola. Vejamos:

As **ações coletivas** consistiram em atividades realizadas com todos os segmentos da comunidade escolar, visando in/formação, sensibilização, conscientização e articulação tendo como mote central a educação inclusiva. Exemplo: formação para profissionais das escolas, palestras para os familiares dos estudantes, atividades artísticas e recreativas com os estudantes durante recreio e nas festividades das escolas.

As **ações na sala de aula** versaram em compartilhar a docência com a professora da sala e acompanhar individualmente os estudantes com deficiência, apoiando na integração e participação deles nas atividades realizadas com toda a turma, ora no formato de bidocência, ora como apoio pedagógico individualizado, em acordo com os professores regentes da sala e a situação do estudante face ao currículo. Nesse caso, a diversificação e adaptação das estratégias e dos recursos didáticos foram imprescindíveis para contemplar às

peculiaridades dos estudantes e garantir a participação no ensino comum. Vale destacar que a maioria dos estudantes tinha uma trajetória escolar precária ou inexistente de acesso ao currículo escolar, geralmente, restrita à convivência amistosa com colegas e professores, assim como a atividades improvisadas durante as aulas.

As **ações individualizadas** ocorriam, caso fossem necessárias, durante as aulas, por meio de atividades adaptadas, buscando atender ao objetivo previsto para a turma, bem como em momentos específicos, para além da sala de aula, na realização do Projeto de Apoio Pedagógico Individualizado (PAPI). O PAPI foi criado para ajudar os estudantes, por meio de ação didática personalizada e lúdica, com foco na aprendizagem da leitura, escrita e noções matemáticas.

Apesar de demonstrarem problemas acentuados na aprendizagem, estudantes com deficiência, até então, não participavam das sessões de reforço promovidas pelas escolas, mais uma expressão da descrença na capacidade dos estudantes para aprenderem e superarem os limites causados pela deficiência. Os encontros eram muito propícios à espontaneidade e à interação entre bolsistas e estudantes, portanto, ao conhecimento da subjetividade individual dos estudantes, enriquecendo a produção de informações e ampliando o repertório de possibilidades a serem elaboradas e trabalhadas nas ações mencionadas nesta seção.

Nas **ações do AEE**, dentre tantas ações realizadas com estudantes, podemos citar: atividades direcionadas à aprendizagem de habilidades da vida diária, aprendizagem do sistema Braille para estudantes com deficiência visual, aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para estudantes com surdez, tarefas e jogos eletrônicos no computador, planejamento de atividades para aplicação na sala comum, construção e adaptação de materiais didáticos, apoio na adaptação e aplicação das provas bimestrais.

Tentamos construir o PEI de cada estudante, por escola, da forma mais colaborativa possível com professores, coordenação pedagógica e representante da família. Muitas dificuldades relacionadas à organização pedagógica da escola atravessaram nosso caminho, confirmando o que identificamos nas etapas avaliativas: pouca disponibilidade de tempo dos profissionais; fragmentação do planejamento de ensino; centralidade das avaliações externas na preparação das aulas, na previsão do tempo pedagógico, na supervalorização das disciplinas avaliadas, na definição de atividades e na dinâmica das aulas.

De fato, a construção do PEI exige criar condições e relações pedagógicas diferentes das atuais, que também obstaculizam, em certa medida, os compromissos firmados nos projetos pedagógicos das escolas de desenvolver práticas inclusivas e colaborativas. Não obstante tal situação, seguimos o trabalho contando com a participação dos professores do AEE, cuidadores, de alguns professores da sala comum, alguns familiares, assim como de estudantes

sem deficiência que se sentiam motivados a apoiar colegas e nossas ações. Interessantes que os estudantes mais engajados nessas ações eram dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa da escolarização, na qual conseguimos perceber mais manifestações solidárias e colaborativas entre os discentes.

3. Valorização da experiência em termos de inovação

O PEI ensejou, nas escolas participantes, lançar luzes sobre as possibilidades pedagógicas e relacionais em um contexto onde, geralmente, destacam-se limitações/impossibilidades, desafiando o olhar e convidando a rever concepções, reinventar práticas educativas, com vistas à educação inclusiva dos estudantes com deficiência.

Considerando as dimensões pedagógicas e subjetivas discutidas anteriormente, destacamos aspectos que sintetizam, pela recorrência e importância, nos âmbitos escolar e familiar, as lições/aprendizagens emergentes da experiência partilhada, nas quais as duas dimensões estão integradas. Seguem sugestões de ações que expressam inovação no contexto desenvolvido, apesar de algumas delas serem consideradas conhecidas no repertório pedagógico, não identificamos, no cotidiano das escolas participantes, o exercício continuado dessas ações, que podem resultar em avanços significativos no trabalho junto aos estudantes com deficiência, em uma perspectiva inclusiva.

Escola:

- Promover a familiarização do estudante com o contexto escolar, incluindo o conhecimento dos espaços, funcionamento e rotinas, atores e atribuições, direitos e deveres;
- Selecionar mecanismos e formas de comunicação que propiciem a interlocução do estudante com diferentes pessoas e sua expressão singular, usando mediadores alternativos, quando necessário/viável: LIBRAS, Braille, pranchas de comunicação, cartazes de sinalização de espaços e objetos etc.;
- Proporcionar momentos de convivência do estudante com grupos de colegas e professor(es) na classe e em outros espaços/situações, em que possa ser integrado e desafiado;
- Organizar o ambiente da classe: planejar a configuração do ambiente, para que se torne acessível (iluminação, ventilação, mobilidade, artefatos de comunicação visual e tátil); definir a localização do estudante entre os colegas mais próximos afetivamente e ao alcance do professor e profissional do apoio (cuidador), para facilitar intervenções individualizadas na dinâmica da aula, caso seja necessário;

- Associar estratégias e recursos didáticos aos interesses demonstrados pelo estudante, tais como músicas, brinquedos, animais, personagens, cores etc., visando abrir/ampliar vias de interação e tornar as atividades significativas;
- Selecionar atividades coletivas que favoreçam a troca e a colaboração entre estudantes; pensar em agrupamentos eficientes formados por estudantes mais experientes e interessados em dar suporte aos colegas, em atividades definidas previamente;
- Criar apoio pedagógico individualizado, a exemplo do PAPI, para estudantes que precisam de direcionamentos e atenção específicos na aprendizagem dos conteúdos escolares, em momentos que não comprometam a presença na aula;
- Desenvolver condições organizacionais na escola para ensinar o planejamento articulado entre professores da sala comum e AEE e seus desdobramentos em ações compartilhadas, favorecendo encaaminhamentos planejados em colaboração;
- Desenvolver ações coletivas para todos os segmentos da escola, ampliando espaços de sensibilização e socialização de informações/experiências pertinentes à educação inclusiva;
- Usar jogos e brincadeiras em atividades coletivas, por se mostrarem como medidores preferidos dos estudantes, com maior capacidade mobilizadora da participação e do engajamento emocional nas atividades;
- Investir em relações acolhedoras afetivamente e dialógicas na condução das ações pedagógicas com os estudantes, pois se mostraram fundamentais ao enfrentamento das limitações e da repercussão social da deficiência.

Família:

- Interlocução progressiva entre escola e família, com intuito de compartilhar informações, saberes, estratégias e responsabilidades, para ampliação/adequação das alternativas, tornando o currículo acessível aos estudantes;
- Socializar as experiências dos estudantes na escola, informações e orientações pertinentes às dificuldades apresentadas e aos avanços conquistados no cotidiano da escola;
- Identificar as necessidades das famílias, quando possível, estabelecer regras e atribuições ao estudante no ambiente domiciliar, criar momentos de estudos na sua rotina, para desenvolver autocuidado, autonomia, habilidades e hábitos.

4. Elementos de melhorias das práticas para novas implementações

A experiência demonstrou que, além das dificuldades acarretadas pela vivência da diversidade em uma educação sob a lógica capitalista, existem possibilidades, que podem se converter em alternativas pedagógicas promissoras à inclusão dos estudantes com deficiência, favoráveis ao seu desenvolvimento. Ampliar, personalizar, integrar ações nos âmbitos escolares e familiares, investir em dinâmicas sociorrelacionais com capacidade de gerar grupos de trabalho, estudo e socialização propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento de estudantes e profissionais.

Ratificamos que o PEI é uma proposta nova na realidade brasileira e que enfrenta grandes barreiras para ser introduzido na organização pedagógica das escolas públicas, porque exige tensionar problemas estruturantes, como as orientações pragmáticas que tornam as práticas mecanizadas e fragmentadas, resultando na conformação das relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar à convivência utilitária para atender à burocracia institucional. Isso se revela como grande obstáculo ao trabalho coletivo e colaborativo tão imprescindível à construção de uma educação inclusiva. No entanto, a esperança nos provoca a resistir e continuar lutando por uma educação pública, democrática, laica, inclusiva e socialmente referenciada, como tarefa de todos e de cada um de nós.

Assim, destacamos, na sequência, alguns aspectos que devem ser observados na implementação de ações vindouras:

A avaliação como orientadora do planejamento e da execução das ações, seja no âmbito do PEI ou em outro nível de plano, lembrando sempre que a avaliação deve acompanhar o movimento da realidade e, dentro dele, ser capaz de perceber mudanças, permanências, dificuldades e evoluções dos estudantes e das práticas realizadas, assim como rever e corrigir o que for necessário para continuar avançando. São exemplos de formas avaliativas que podem ser trabalhadas juntas ou separadas, direcionadas a estudantes e profissionais: construção de portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas, grupos focais etc.

O PEI, sem dúvidas, cumpre o papel de prever e articular as ações internas (comuns e especializadas), inclusive, podendo ser utilizados não somente para aqueles com deficiência, pois existem várias situações desafiantes na escola que requerem uma abordagem mais personalizada do processo didático, tais como: estudantes com distorção idade/série, em virtude de ingresso tardio na escola e/ou histórico de muitas reprovações; estudantes com altas habilidades/superdotação ou, pelo menos, demonstração de desempenho curricular mais exigente/eficiente; estudantes com interesses restritos ou muito distintos daqueles mais padronizados na turma.

Ademais permite articulação externa entre a escola e outras instâncias do poder público para atender às necessidades específicas de alguns estudantes, seja no âmbito do campo educacional, junto à Secretaria de Educação, ao Conselho Municipal de Educação, a um Centro ou Núcleo Especializado, ou em outros setores da administração pública (Saúde, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social) que podem dar suporte à escola, cumprindo o objetivo da interssetorialidade prevista na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), e com a Universidade Pública, sobretudo, no tocante à formação dos professores e gestores escolares.

A construção de relações dialógicas e ações colaborativas entre profissionais e familiares pode converter o espaço escolar em um contexto promissor ao desenvolvimento de uma experiência educativa mais voltada ao enfrentamento das barreiras que impedem o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Nessa conjunção de aspectos, o trabalho do AEE precisa extrapolar o espaço restrito da sala de recursos multifuncionais e ampliar o atendimento individualizado com ações conjuntas na sala de aula e no laboratório de informática. Deve ganhar vida e, de fato, compor o projeto pedagógico da escola, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), para cumprir sua função complementar e suplementar ao ensino comum. Para concluir, devemos ressaltar a importância dos processos de preparação dos professores, gestores, cuidadores e demais profissionais da escola para que sintam satisfação e segurança em participar da construção de práticas educativas que ampliem o acesso e a permanência na escola, como expressão da conquista do direito à educação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

Anache, A. A. (2018). Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Psicologia: ciência e profissão*, 38(n. esp), 60-73. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208800>

Ferreira, L. S. (2017). *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. CRV.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

González Rey, L. F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.

González Rey, L. F. (2012). *O social na Psicologia e a Psicologia no social: a emergência do sujeito*. Vozes.

González Rey, L. F. & Goulart, D. M. (2019). Teoria da Subjetividade e Educação: entrevista com Fernando González Rey. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(1). <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573>

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015). Presidência da República. Casa Civil. (2015). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96 (1996). Ministério da Educação. Imprensa oficial.

Lima, M. S. L. (2002). Uma grande caminhada começa com um primeiro passo – o diagnóstico da escola. In A. M. B. Almeida et al (Coord.), *Dialogando com a escola*. Demócrito Rocha.

Mendes, M. L., Silva, F. de C. T., & Pletsh, M. D. (2011). Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? *Revista Contrapontos*, 11(3), 255-265.

Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem: avançando nas contribuições da leitura cultural-histórica*. Cortez.

Oliveira, J. P. de (2022). *Educação especial: formação de professores para inclusão escolar*. Contexto.

Pletsch, M. D., & Glat, R. A. (Coord). (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ministério de Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

Projeto Escola Viva. (2000b). Adaptações curriculares de grande porte. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>.

Projeto Escola Viva. (2000a). Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>.

Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (2006). Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>

Santos, G. C. S., & Falcão, G. M. B. (2020). Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In G. C. S. Santos, & G. M. B. Falcão. *Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. Appris.

Santos, G. C. S., & Mitjáns Martínez, A. (2016). Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 253-268. Recuperado de: http://educar.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200253&script=sci_abstract.

Tannús-Valadão, G. (2010). *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.

Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-18.

Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da defectologia*. Expressão Popular.

CAPÍTULO 13

PESQUISAS ESCOLARES COMO RECURSO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Virgínia Silva¹
Roseane Paulo da Cunha²

A professores que, como Paula, inspiram ações, reflexões e a construção de novos rumos para práticas pedagógicas que pretendem constituir-se práxis rumo à transformação social
(Silva, V.)

1. O percurso docente na pesquisa como recurso didático e a articulação teoria e prática

A ação docente impulsiona diálogos coparticipativos permanentes com outros professores, com os estudantes e com as comunidades científicas. Em diferentes estudos encontram-se indicações que sugerem a necessidade de discussões colaborativas, que ajudem a dimensionar o processo de promoção do conhecimento como possibilidade de ser desenvolvido na escola. Entendemos que esse processo ainda é formulado de forma estratificada, o que perpetua desigualdade de oportunidades de acesso não só aos bens materiais produzidos, mas aos conteúdos culturais que garantem a nossa humanização e também o nosso desenvolvimento. Sobre a base estratificada, a organização da escola aparta parcela significativa da população do acesso aos bens culturais e válida, em sua história, as desigualdades e o acesso restrito aos conhecimentos.

É necessário que se discuta “para quê, por quê e como” determinado conhecimento está presente, sendo reproduzido e trabalhado nas escolas. Desta forma, o capítulo retrata a utilização da pesquisa escolar, como estratégia pedagógica que favorece a inovação na sala de aula, visando criar condições para a produção do conhecimento na perspectiva da personalização dessa produção. A metodologia apresenta, aos docentes e à organização escolar, caminhos favorecedores para o engajamento dos estudantes, por meio da criação de espaços de colaboração, e do acesso a diferentes fontes dos conteúdos escolares.

1 Universidade Federal de Uberlândia.

2 Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Na contemporaneidade, o trabalho que se refere à produção do conhecimento escolar ainda é desenvolvido para a formação dos estudantes sobre a base de modelo do que é “ser” na sociedade – sugerindo que aquele que acumula o conhecimento detém o poder e, portanto, o papel da escola é entregar, aos que se enquadram, o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Nesse sentido, Macedo (2017), ao discutir a teoria curricular, argumenta que a escola, em sua organização, legitima o lugar da educação como o espaço da cultura no qual o sujeito se reconhece. Esse movimento inviabiliza a construção da educação a partir das vulnerabilidades que compõem a subjetividade dos indivíduos e, consequentemente impede uma educação “que [dê] visibilidade à experiência de estar com o outro” (p. 539).

Assim, encontrar referências teóricas que apoiem a prática escolar, de modo a tensionar a realidade e possibilitar espaços promotores do desenvolvimento da criatividade dos estudantes, deve ser tarefa contínua do professor. Não para seguir receitas ou pressupostos sem questionar, mas para colocá-lo como os intelectuais que agem para transformar, num movimento que implica “não apenas estar no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente da relação que é” (Freire, 2011, p. 55).

No contexto das inquietações com o trabalho pedagógico, encontramos com docentes em escolas do Distrito Federal, principalmente, nos fóruns da coordenação pedagógica, frente a diálogos que buscavam olhar além daquilo que nos indicava a prática escolar tradicional.

Existia – e ainda há – o acompanhamento sistemático das produções teóricas de projetos pedagógicos que romperam com o processo institucionalizado de enquadramento do outro, a exemplo da Escola da Ponte situada na vila das Aves no distrito português da cidade do Porto, que, a partir de 1976, liderada por José Pacheco e seus pares, iniciou mudanças na forma de organizar sua sistemática pedagógica (Pacheco, 2006). O acesso também às experiências de outras escolas, que estavam reconfigurando a forma de organização do trabalho pedagógico nos cinco continentes (Gravatá, P. et al., 2013), alimentava o percurso docente e gradativamente produzia novas configurações de referência para nossas ações.

Destacamos as experiências das escolas Politéia³ e Amorim Lima localizadas em São Paulo. Ambas são marcadas pela participação dos estudantes, da comunidade e dos demais funcionários. Encontramos na dinâmica das escolas, por processos distintos, pois são coletivos diferentes, a trama onde

3 A escola Politéia foi o espaço empírico da pesquisa de mestrado de Cunha (2015) intitulada *O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído*, disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19720>.

estudantes, professores, comunidade de pais e mães e demais professores da escola tecem percursos de pesquisa.

Na escola Amorim Lima, doze salas de aula tiveram suas paredes derubadas para formar dois grandes salões. As aulas expositivas foram extintas para a criação de oficinas sobre Português e Matemática que tomavam parte do tempo escolar. No restante os estudantes ocupavam-se de suas pesquisas sobre temas escolhidos de um roteiro “recheado de assuntos” (Gravatá, P. et al., 2013, p. 48). Os estudantes tiram suas dúvidas com os professores nos salões e trabalham em pequenos grupos com professores tutores que os acompanham, de modo longitudinal, enquanto estão matriculados na escola.

Na escola Politéia, os conteúdos são abordados, em cada semestre, a partir de temas de pesquisa escolhidos pelos alunos e definidos por meio curiosidade e da imaginação sobre assuntos do próprio interesse. Tomados como referência, os temas são o ponto inicial para a construção de linhas de pesquisa a partir das quais produz-se o projeto coletivo para o semestre que funciona como “pano de fundo geral, chamado Trilhas Educativas” (Gravatá, P. et al., 2013, p. 54).

Desse modo, a partir do estudo contínuo ao longo de nossas carreiras, sobre temas como a organização da ação pedagógica, foi que o movimento de assumir o desafio de reconfigurar o espaço de aprendizagem escolar foi se construindo. Então, nossas experiências refletem o processo de tomada de decisão a partir de sistemática de estudo e ação. A leitura sobre didática e possíveis formas da organização do trabalho pedagógico nos aproximou metodologicamente dos projetos de trabalho de Hernández e Ventura, (1998) e Hernández (2000). Estes autores foram tomados, entre outras referências, pois apresentaram experiências exitosas, realizadas em escolas espanholas, que, para eles, seria valoroso compartilhar, mas deve-se informar de antemão que: “Recolher uma experiência escolar e torná-la pública não é fácil, sobretudo se pretendemos manter a ideia de que o que se apresenta tem um caráter singular e, portanto, não reproduzível” (Hernández, 2000, p. 176).

No percurso de desenvolvimento de nossos estudos e da prática social, afiliamos com a Teoria da Subjetividade (González Rey, 2003; Silva, 2014, Cunha & Rossato, 2015) e particularmente com os estudos sobre a aprendizagem criativa (Mitjans Martínez, 1997). A partir dos referentes, ampliamos nossa compreensão de que o estudante se desenvolve na “tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (González Rey, 2014, p. 32).

No exercício docente, buscou-se, então, percursos que imprimissem qualidades singulares no trabalho desenvolvido, em que a organização intencionasse que os conteúdos estivessem imbuídos do caráter transdisciplinar, de

modo a superar o “ensino centrado na memorização e na reprodução que não estimula os recursos intelectuais dos alunos” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 93). Desse modo, a pesquisa, como recurso pedagógico, passou a assumir a centralidade do trabalho docente na perspectiva da “pesquisa como estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestação da autonomia do sujeito, para que possa produzir conhecimento do qual seja a referência central” (Demo, 2000).

O postulado expressa os indícios das contradições inerentes ao trabalho pedagógico, na medida em que a educação escolar, historicamente, enfatiza os aspectos cognitivistas e intelectualistas da formação humana que aparta o caráter ativo dos estudantes na ação de aprender. Compreendemos que a “pesquisa na sala de aula como recurso pedagógico implica [uma] atividade sistemática e é, no fundo, sempre exercício acurado de argumentação própria” (Demo, 2000, p. 93). Tal compreensão nos remete ao espaço da pesquisa na escola, em seu aspecto dinâmico e dialógico, como favorecedor da emergência de produções subjetivas pelos estudantes, no sentido de tais produções expressarem as singularidades, seja em nível social ou individual, nos quais “... produções simbólicas sociais aparecem configuradas nos sentidos subjetivos⁴ produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 65). Desse modo, no percurso investigador, os estudantes percorrem caminhos de produções de sentidos subjetivos diversos, o que pode constituir sua participação com configurações subjetivas que definem o curso de sua experiência.

As configurações subjetivas, que podem definir o curso da participação dos estudantes na pesquisa em sala de aula, constituem-se a partir de momentos de predominância de sentidos subjetivos que constituem suas configurações subjetivas. Não da soma de um conjunto de sentidos, mas da “convergência [de certos sentidos] que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de uma experiência” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 52-53). A configuração subjetiva dos estudantes emerge, participa e pode se modificar pela convergência de novos sentidos subjetivos no curso da pesquisa em função do seu caráter gerador.

Assim, a configuração subjetiva, no percurso da investigação, pode ser o aspecto motivador para a sua implicação neste processo, além de constituir o conjunto de suas estratégias de planejamento e ou de mudanças de estratégias. Nesse sentido, aloca o estudante em posição de agente ou de possível sujeito no decurso do processo. Como agente, o estudante “toma decisões cotidianas,

4 Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 63).

pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 73) e lhe possibilita produzir conhecimento e não apenas reproduzi-lo mecanicamente. Como sujeito, o estudante pode ser aquele que “abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro da qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar nelas” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 73) e, a partir disso, abre novos espaços de participação e de formas de constituição dos espaços sociorrelacionais em que atua.

Consideramos os estudantes como partícipes da pesquisa, que exercem papel ativo no processo da produção do conhecimento, no qual planejam as ações em grupo. Compartilham e tomam decisões. Defendem pontos de vista. Analisam informações. Fazem generalizações e abstrações substantivas sobre os elementos estudados e constroem conceitos nos espaços de pesquisa que, pela nossa compreensão, distinguem-se do espaço normativo que é historicamente reprodutor de conhecimentos.

2. A metodologia de pesquisa: possibilidades que se abre para novas experiências de aprendizagem.

A pesquisa escolar pode se configurar como espaço de elaborações autônomas, inserida em dinâmicas sociais, de implicação simbólico-emocional, que fortalece a capacidade de levantar questionamentos e produzir conhecimentos. Acreditamos que as pesquisas ampliam as possibilidades e acabam por revelar o perfil singular das aprendizagens.

Destaca-se, a partir daqui a necessidade de estabelecermos o diálogo da pesquisa, como estratégia pedagógica, com a Teoria da Subjetividade. Consideramos que o perfil singular das aprendizagens se aproxima da configuração subjetiva da aprendizagem dos estudantes por estar atravessado por produções subjetivas advindas das distintas experiências de sua vida e que participam da produção de conhecimento durante a pesquisa.

O Currículo em Movimento, no conteúdo curricular Ciências da Natureza, a partir das três unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução e Terra e Universo, costuma aguçar a curiosidade e o interesse em sala de aula, por levantar a prática salutar do encontro das inferências cotidianas dos estudantes com os pressupostos dados pela ciência. Há o movimento gerador intencional da ação pedagógica de aproximar os saberes já vivenciados:

Nos Anos Iniciais, propõe-se uma metodologia de trabalho a partir das ideias, representações, disposições emocionais e afetivas que os estudantes trazem para a escola. Os saberes propostos vão sendo organizados a

partir da compreensão do próprio corpo e dos seres vivos que o cercam. Aborda-se, ainda, os elos nutricionais dos indivíduos com o ambiente e com outros seres (GDF, 2018, p. 209).

Observa-se, no entanto, que esses eixos são desenvolvidos, predominantemente, no contexto escolar, por meio do uso exclusivo do livro didático e aulas expositivas, as quais são complementadas com estudos de texto, em que perguntas e respostas diretas são utilizadas para avaliar os estudantes. Assim, inúmeras inquietações foram geradas por considerar que esse perfil de trabalho pedagógico promove pouco espaço para as descobertas, para o desenvolvimento individual/subjetivo/cognitivo e para a aprendizagem criativa.

A utilização da pesquisa, como estratégia pedagógica, emergiu, segundo a professora, da necessidade de inovar na sala de aula, com vistas a criar as condições para a produção do conhecimento na perspectiva da personalização dessa produção. A metodologia apresenta, aos docentes e à organização escolar, caminhos favorecedores para o engajamento dos estudantes, por meio da criação de espaços de colaboração, e do acesso a diferentes fontes dos conteúdos escolares.

Essa dinâmica, de forma reiterada, encontra resistência no contexto da escola por demandar perfil de organização e de sistematização que não é habitualmente usado, como o uso de espaços diversos, ultrapassando as paredes da sala de aula, e, em última instância, por gerar trabalho em demasia para o professor. Desse modo, destacamos o caráter complexo da proposta metodológica, por concebê-la em movimento de interação entre os aspectos instrumentais e o aspecto processual. O reconhecimento da complexidade como fator constitutivo da sala de aula impõe o desafio para o professor que consiste segundo Mitjáns Martínez (2011) em estabelecer a dialogicidade na sala de aula de modo a permitir ao aluno espaços para pensar, levantar hipóteses e realizar construções próprias. Fator que exige do planejamento docente filiações pedagógicas coerentes, objetivos claros e definidos a partir da intenção de transformação da aula em espaços de criatividade, desenvolvimento e de produção.

Por entender que a sala de aula pode ser o espaço das possibilidades, o espaço tensionador das práticas escolares institucionalizadas, e o espaço que coloca os estudantes na condição de sujeito, reportamos a utilização da pesquisa como recurso didático pela professora Paula⁵ em sua turma de 4º ano. Ela iniciava a aula, diariamente, com rodas de conversas por entender, na perspectiva de Freire, que “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (Freire, 2011, p. 123).

5 Nome fictício.

Assim, interpretamos a participação nas rodas de conversa como espaço de possibilidade para a emergência da subjetividade, no qual indica-se que “a história singular da criança no seu processo escolar, [pode gerar] visibilidade teórica relacionada à maneira singularizada com que suas experiências sociais, culturais emergem subjetivamente no momento do aprender” (Oliveira, 2002, p. 16).

3. O relato da experiência com a metodologia de pesquisas

O relato da ação pedagógica por meio da metodologia de pesquisas, volta-se para uma experiência em particular da sala de aula da professora Paula. Esse movimento enquanto ação educativa visava fomentar novas formas de trabalho pedagógico voltado para a promoção da aprendizagem criativa (Mitjáns Martínez, 1997).

Atendendo às demandas prescritas pelo Currículo em Movimento (GDF, 2018), a unidade temática Terra e Universo foi explorada pela professora e pelos estudantes, o que culminou na produção de caderno de registro com informações e desenhos diversos a partir da temática interdisciplinar sobre o Sistema Solar e sua reprodução de forma bidimensional no teto da sala.

Na unidade temática Vida e Evolução, a professora almejou sistematizar, de forma interdisciplinar, os conteúdos postos. Nesse sentido, o estudo com animais passou a ser a temática geral, primeiro, pelo grande interesse que o tema despertava nos estudantes, por sistematizar os objetivos e finalmente por dar visibilidade para a ligação dos diversos conteúdos, uma vez que, da forma como estão dispostos, induz ao trabalho numa dinâmica fragmentada.

A partir do conteúdo “Ciclagem de nutrientes”, a turma foi estimulada a fazer coletas de amostras de solo presentes nos arredores da escola. Cada estudante teve a incumbência de trazer potes de vidro para o trabalho escolar, com a prévia orientação de explicar para os responsáveis a finalidade do envio, na intenção de fazer parte da pesquisa como um “prolongamento do tempo que extrapola o da escola [e que] emerge da necessidade dos partícipes em dar continuidade a determinadas atividades que ficaram inacabadas, com justificativas reconhecidas pelos estudantes” (Cunha, 2015, p. 77).

Assim, o trabalho de pesquisa se iniciou por meio da excursão pela escola e pelos seus arredores para coletar diferentes amostras de solo, com objetivo de “Levantar percepções dos estudantes acerca dos micro-organismos e da sua importância para a vida na Terra” (GDF, 2018, p. 277). Os diferentes tipos de solo coletados pela turma nas imediações da escola foram selecionados e classificados principalmente pelas categorias pobres e ricos em nutrientes, ficando expostos na sala com as informações pertinentes às características.

A incursão na busca pelos tipos de solo, os debates e o material impresso sobre os agentes decompositores e os processos de decomposição de seres

vivos levaram os estudantes ao encontro do conceito de nutrientes como algo que alimenta o solo. Também perceberam a contribuição deles para os organismos presentes nos solos ricos, principalmente, com minhocas e com outros animais microscópicos, que, mesmo impossibilitados de serem vistos a olho nu, os estudantes inferem que existam. Como desdobramento, a turma também produziu um terrário, no qual visavam acomodar e proteger as minhocas encontradas no solo rico em nutrientes da horta da escola, temiam que as minhocas morressem.

Acreditamos que esse tipo de participação em pesquisas caracteriza outro tipo de implicação para o estudo, pois envolve atividades que, mesmo simples, são escassas no cotidiano escolar, tais como: saídas da sala de aula, trabalhos em grupo, excursões aos arredores da escola, catalogação de material, utilização de ferramentas como pás, luvas, peneiras, potes variados e, em especial, pelo espaço aberto para os diálogos, abertura para inferências pessoais sobre a diversidade do material coletado e para a expressão dos conhecimentos prévios. Esse perfil de organização pedagógica era também vivenciado pela turma no trabalho em outras áreas de conhecimento.

A turma demonstrou envolvimento com a pesquisa enquanto proposta de trabalho em sala, de forma gradual e processual. Segundo a professora, existiu “O movimento primeiro de estranhamento nos estudantes porque eles não estavam acostumados. Nunca tinham vivido. Então, as primeiras pesquisas deram-se no processo de que eles entendessem que existem outras formas de organizar o trabalho pedagógico”. Situação que gerava inquietações também nos responsáveis. Então, ela se mobilizou para explicar a pesquisa como estratégia metodológica da sala de aula. Em suas palavras, “Eu explicava que mesmo sendo pesquisa a gente ia fazer em sala. Por exemplo, sobre o tema animais eles poderiam trazer material, mas que a gente estava com o material e que a gente ia fazer as pesquisas em sala”.

O estranhamento encontrado nos estudantes e em seus responsáveis também foi a marca vivenciada pelo contexto geral da escola em relação ao trabalho pedagógico da professora em sua sala de aula, em que, de forma reiterada, era interpelada sobre a viabilidade do processo de aprendizagem dos estudantes. O trabalho de professores a partir da construção de espaços onde estudantes possam ser produtivos e criativos, e possam analisar suas produções de modo consciente e intencional esbarra em resistências nos contextos escolares. Especificamente relacionadas aos estudantes, lidamos com reações em “aprender e a estudar de outra forma, a aprender problematizando, produzindo, levantando hipóteses, refletindo” (Mitjáns Martínez, 2011, p. 134). A mudança ocorria na dinâmica da lógica formal (Davidov, 1988) onde a implicação e a mobilização de recursos próprios não estão presentes. Nesse sentido, concordamos com Mitjáns Martínez (2011) na compreensão de que

há a ausência de recursos subjetivos que favoreçam a adesão à nova maneira de aprender.

Ao longo do ano, as situações dialógicas promovidas a respeito do ato de pesquisar e de como o conhecimento, advindo dos processos da aprendizagem escolar, podem se efetivar por vias pedagógicas que se dispõem à aprendizagem criativa, permitiram que os estudantes pudessem construir novas compreensões. Desse modo, puderam qualificar suas participações nas diferentes pesquisas desenvolvidas. A processualidade da dinâmica das propostas, discussões e vivências, contribuiu para novas produções subjetivas favorecedoras de novas implicações para a pesquisa.

No processo de continuidade aos pressupostos do Currículo e a partir das informações já sistematizadas no caderno de registro, houve uma sequência de discussões, como desdobramento, que visava dar centralidade para alguns temas elencados, tais como: animais produtores, consumidores e decompositores; cadeias alimentares; teias alimentares; perda energética entre níveis tróficos; interações tróficas; impacto das extinções e diminuição das populações nos ecossistemas.

As rodas de conversas como espaço para a definição do percurso dos projetos a serem desenvolvidos pelo coletivo se consolidaram como lugar para definição do desdobramento das pesquisas. O espaço se constituiu, assim, como espaço configurado subjetivamente para o debate, para o planejamento e para a possibilidade de o estudante gerir suas reflexões e participações. Salientando, ainda, o papel dialógico da docente, que, durante as discussões, participava do espaço, a partir de uma estrutura comunicativa intencional, que provocava as discussões e promovia espaços possíveis de produções subjetivas favorecedoras da aprendizagem.

Esse acompanhamento, centrado na reflexão e no aprofundamento na compreensão dos temas, ajuda cada aluno encontrar a si mesmo no roteiro de produção de seu próprio conhecimento e gera uma dinâmica de desafios constantes à reflexão que contribui para o envolvimento emocional do aluno com os conteúdos que aprende (González Rey, 2008, p. 40).

Assim, a partir das conversas sobre os animais conhecidos, e da maioria da turma identificar os grandes grupos e inferir algumas das características mais gerais, o coletivo enveredou por se organizar por afinidades para prosseguirem em estudos sobre a temática com vistas a criar possibilidades. Entre outros tópicos, de “Apresentar registros de extinção ou diminuição significativa de espécies do Cerrado, avaliando o impacto desse desequilíbrio na teia alimentar e no ecossistema” (GDF, 2018, p. 226).

A dinâmica se deu com a organização de equipes com três estudantes, que construíram suas pesquisas a partir dos grupos de animais (invertebrados

e vertebrados – peixes, aves, anfíbios, répteis, mamíferos). A professora selecionou, organizou e trouxe para sala uma série de material – livros didáticos, revistas *Recreio*⁶ e enciclopédias sobre animais –, situação que foi enriquecida com materiais disponibilizados pelos responsáveis. Para os registros de informações, cada estudante confeccionou uma caderneta para suas anotações.

Para a pesquisa, foi reservado um período/turno completo de aula por semana, que correspondia a leitura coletiva, conversas, debates, anotações, produção de cartazes nos grupos e compartilhamento das informações sobre o processo da pesquisa. O compartilhamento nas rodas de conversa configurou-se como espaço comunicativo importante na constituição do caráter ativo dos estudantes nos seus processos de produção do conhecimento.

Nós começamos a estudar sobre os mamíferos aquáticos e minha amiga M. escreveu que: a baleia é um animal aquático e mamífero. A baleia consegue respirar embaixo da água porque suas barbatanas batem super-rápido, isso faz ela nadar contra alguns perigos como as correntes marinhas. A minha “profe” falou para eu e meu grupo falar o que sabemos sobre invertebrados. Eu sei que invertebrados são aqueles que não possuem coluna vertebral, como: formigas, lagartixas, abelhas, baratas, grilos, besouro, camarão, lesma, caracol, esses invertebrados são alguns exemplos, esses são poucos. Existem mais de 100 mil invertebrados só aqui no Brasil.

Por ser experiência já realizada pela professora em anos anteriores, esperava-se que as pesquisas se encerrassem na produção do material individual, mas, como foram produzidos cartazes e maquetes que davam visibilidade aos conteúdos, os estudantes sugeriram que fosse feita uma exposição para que os colegas de outras turmas pudessem partilhar de seus achados científicos. Então, o corredor da escola se encheu com as produções que revelaram a capacidade, em primeiro momento, de transformar as informações escritas em material visual e, ainda, o interesse em verbalizar os conteúdos produzidos.

Esse movimento demonstrou a implicação e o envolvimento da turma com a experiência investigativa, a ponto de permitir a construção de novos direcionamentos do trabalho pedagógico e novas propostas que abarcaram as demais turmas da escola. O espaço, inicialmente marcado pelo estranhamento, foi sendo compreendido como espaço em que se podia expressar criatividade.

6 A revista **Recreio** foi um periódico mensal (anteriormente semanal) da Editora Perfil, anteriormente publicada pela Editora Abril, fundada por Victor Civita (1907-1990).^{[2][3]} A *Recreio* tinha por objetivo divertir e educar as crianças e pré-adolescentes, público-alvo da publicação, trazendo curiosidades, quadrinhos, testes, piadas, etc.^[4] Teve suas primeiras edições publicadas em maio de 1969, que foram continuas até o ano de 1981.... Em 2000, retornou às bancas com outra filosofia e novos autores e experiências. Todavia, ganhou novos rumores em 2014, quando a Editora Caras (hoje Editora Perfil) comprou a revista. Em março de 2018, ela foi descontinuada parando na edição 925. Em 2020, a marca voltou a ser publicada através do website. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Recreio_\(revista\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Recreio_(revista)).

Por meio dos tensionamentos, das novas experiências, dos diálogos estabelecidos entre a escola e a família e da dinâmica que as exposições e a apresentação das pesquisas da turma para os outros estudantes, configurou-se em novo espaço de estudo na sala de aula, marcado pela curiosidade, pelo envolvimento, pela capacidade de organização em grupo e pelo sentimento compartilhado de orgulho pelos resultados e pelo conhecimento construído.

Então, esse estranhamento foi muito marcado e depois é movimento no sentido de eles se comprometerem realmente. Eles se comprometeram e diziam assim: “ah tem colegas que queriam estudar aqui na nossa sala, professora, porque aqui a gente faz pesquisa, aqui a gente tem espaço de conversa”. Inclusive, né, já teve relato assim: “ai é porque lá a sala é muito divertida, né”. Inclusive tinha alunos de outras salas que diziam: “Professora, eu posso vir aqui para sua sala porque a sua sala é muito divertida”.

A gradual implicação da turma com a pesquisa não pode ser atribuída somente às experiências concretas ligadas à experiência atual ou, por exemplo, a certo perfil lúdico que envolve o movimento da pesquisa. É resultante de processo complexo de produções subjetivas que configuram o processo por distintas implicações simbólico-emocionais.

Na turma de Paula, ao longo do ano, a docente buscou entender de que forma a imaginação pode estar presente no trabalho pedagógico em sala de aula, sobretudo, no que se refere ao Ensino de Ciências, campo de aprendizagem que ainda, segundo a professora, está apartado dessa discussão. Nesta perspectiva, considera-se a imaginação como “a qualidade que indica o caráter subjetivo de uma produção humana, o qual, mais que um empecilho para conhecer o mundo, representa a única forma possível para gerar inteligibilidade sobre significados que criamos para dirigir nossas práticas no mundo” (Mitjáns Martínez, 2014, p. 44).

As experiências da professora, em questão, coadunam com os estudos de Mitjáns Martínez (2014), no qual a autora constata “que a imaginação é enxergada no contexto escolar: 1) associada às artes e, conseqüentemente, à educação infantil; 2) associada às artes e, conseqüentemente, à educação artística; 3) desconsiderada em relação à aprendizagem das disciplinas escolares” (p. 66).

Desse modo, a implicação gradual constituiu-se, também, por produções subjetivas que emergiram em experiências construídas a partir da intencionalidade docente orientada para determinados princípios:

- A centralidade da pesquisa como o lugar que confere protagonismo ao estudante como produtor de conhecimento;
- O compromisso com o currículo considerando que a imaginação participa dos processos de aprendizagem;

- A utilização da pesquisa como recurso didático em diálogo com a subjetividade;
- A indução de dinâmicas geradoras da produção subjetiva;
- Processos comunicativos como fator motivador, tensionador e dinamizador das experiências em curso.

Estas ações intencionais são forjadas na “relação afetiva de autenticidade e confiança, que a partir da forma como se configura subjetivamente no aprendiz permite que esses recursos contribuam para a produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem” (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017, p. 68).

A dinâmica vivenciada no processo compôs a experiência da pesquisa com a possibilidade de um “novo tipo de produção psíquica que aparece não como ato intencional da pessoa, mas como uma nova qualidade da psique humana que especifica o status subjetivo da experiência vivida” (González Rey, 2012, p. 27) e possibilita espaços de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nesse sentido, o relato da professora a respeito do estudante Marcos⁷, chama a atenção para produções subjetivas que a dinâmica do processo, em integração com sua configuração dominante no contexto da escola, demonstra ter promovido mudanças em seu modo de se relacionar com a escola, com seus colegas, com a professora e com seus processos de estudo. De acordo com o relato da professora, ele está fora da faixa etária do 4º ano. Em suas atividades cotidianas para além da escola, permanecia muito tempo na rua em ambientes sem a devida proteção familiar e, de modo geral, na escola era “considerado” um aluno desafiador, que trazia conflitos aos espaços e às turmas da escola.

No contexto de trabalho da professora e por meio da forma de condução dela, do planejamento das intervenções pedagógicas durante o ano escolar e do trabalho com as pesquisas, o estudante encontrou espaço de diálogo e de expressão dos seus saberes que revelavam sua capacidade de ler o contexto social de forma mais precoce do que seus pares. Suas atitudes, antes vistas no ambiente escolar como desafiadoras, por já estarem distanciadas do perfil infantil, característica que ainda era marca dos seus colegas, foram ouvidas pela professora nos espaços de diálogo, nos compartilhamentos de estudos e na sala de aula.

A docente percebeu que ele, apesar de apresentar características que lhe garantiam capacidade de fazer leituras mais abrangentes do contexto social que estava imerso, não conseguia elaborar reações ou argumentações que o retirassem do espectro opositor naquele contexto.

A partir dos espaços de diálogo, do processo de construção da pesquisa em grupo, da sua contribuição ativa na organização dos estudos do seu grupo e dos demais, da colaboração com as demandas da sala de aula junto à

7 Nome fictício.

professora, o estudante foi apresentando mudanças em seus comportamentos e em suas relações no contexto escolar.

Destacamos também que o perfil pouco explorado, até então, em relação a sua produção gráfica, ganhou destaque frente à qualidade e riqueza de detalhes. Assim, os colegas passaram a elogiar seu trabalho e a requisitar o suporte para ilustrar as pesquisas. Marcos foi demonstrando mudanças no seu modo de se relacionar dentro da escola, favorecido por produções subjetivas, possivelmente, associadas ao reconhecimento dos seus saberes e à valorização da sua produção dentro do processo formal de conhecimento escolar e ao reconhecimento do seu protagonismo constituído por e em diferentes espaços de sua vida.

Pensando nisso, acreditamos no caráter inovador da pesquisa como recurso didático em função “dos efeitos indiretos nos processos que se configuram internamente na escola” (Campolina, 2019, p. 123) e na sala de aula por intermédio do caráter dialógico empregado pela docente. Além da sua implicação em fazer desse espaço um lugar de possibilidades para a aprendizagem criativa que considera a complexidade da formação humana, e de espaços sociais diversos, na constituição subjetiva de si, dos estudantes e do contexto escolar de aprendizagem.

4. Valorização da experiência em termos de inovação

Destacamos como inovadora a abordagem do trabalho da professora Paula, na qual a pesquisa como recurso didático emerge no contexto da sua busca por novos espaços de trabalho pedagógico. Espaços que pudessem romper com o caráter reprodutivo e fragmentado de desenvolvimento do currículo no contexto da sala de aula e que considerasse os processos imaginativos dos estudantes na produção de suas aprendizagens – no contexto dessa análise, na aprendizagem decorrente da área de Ciências. Assim, a docente assumiu outra direção em seu trabalho e orientou-se na promoção de espaços de protagonismo e de possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem criativa entre os estudantes da sua turma.

Partindo do caso relatado, sistematizamos os aspectos preponderantes relacionados a inovação no trabalho pedagógico:

- A pesquisa, como recurso didático, configurou-se subjetivamente como espaço dialógico no qual o estudante atuou de modo ativo na construção do seu conhecimento. Implicou-se simbólica e emocionalmente com a investigação, expôs o progresso do seu pensamento, do seu planejamento, dos seus erros e dos seus acertos, das suas hipóteses e das suas conclusões.
- A participação nas rodas de conversa promove a interação, a intervenção pontual, intencional e colaborativa da docente e a interação

do estudante com a professora e seus pares. Assim, a utilização da pesquisa junto com a roda de conversa aliou a investigação com o espaço dialógico de implicação individual e coletiva concomitantemente. Essa dinâmica, em diálogo com a perspectiva da subjetividade, caracterizou a atuação da professora como inovadora no contexto escolar, pois se desdobrou como forma nova de utilização do recurso e possibilitou produções subjetivas favorecedoras de aprendizagens e de desenvolvimento para os estudantes;

- Considerar o movimento da subjetividade entre os estudantes durante a pesquisa torna-se essencial a prática pedagógica que reconheça os momentos de subjetivação das experiências na sala de aula (espaço organizado pela ação intencional docente), como possibilidades de produções subjetivas favorecedoras da aprendizagem.
- A processualidade da pesquisa e a implicação subjetiva dos estudantes com a investigação comprovam o prolongamento do estudo para além dos muros da escola como nova possibilidade para o que foi tradicionalmente instituído como dever de casa. O prolongamento instaura-se em movimento de aprendizagem em que o estudante não se afasta, mesmo fora do ambiente escolar (Cunha, 2015).
- A pesquisa, na perspectiva analisada, confere à dinâmica do trabalho pedagógico e da aprendizagem, no contexto da sala de aula, uma unidade que se organiza de modo complexo a partir dos processos relacionais em que professor e estudante fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem um do outro, recursivamente. Esse movimento, na perspectiva da subjetividade, “permite a superação da visão do indivíduo como um conjunto de processos fragmentados, suscetíveis de serem desenvolvidos por técnicas e métodos pontuais próprios do arsenal de processos didático-pedagógicos” (González Rey, 1999, p. 109) e nos possibilita compreender a relação analisada como um sistema complexo, organizado para a promoção de momentos em que a produção subjetiva dos indivíduos possa favorecer a aprendizagem como produção subjetiva e de aprendizagem criativa.
- A prática pedagógica, que parte do currículo, quando organizada para o desenvolvimento dos estudantes de modo criativo, em movimento antagônico ao histórico reprodutivismo dos conteúdos escolares, pode gerar estranhamento nos atores que participam do contexto escolar (profissionais da educação, estudantes, familiares), em função dos seus aspectos instrumentais e processuais. Em contraponto, podem configurar-se como ações de mudança no contexto escolar

e promover novas configurações desse espaço, constituindo-se em implicações relacionadas às investigações como a curiosidade, a fundamentação de argumentos, a iniciativa de exposição tanto de apresentações visuais quanto de ideias, produção de conhecimentos e de novos objetivos, entre outros fatores.

- A utilização da pesquisa junto com a roda de conversa aliou a investigação com o espaço dialógico de implicação individual e coletiva concomitantemente. Essa dinâmica, em diálogo com a perspectiva da subjetividade, caracterizou a atuação da professora como inovadora no contexto escolar, pois constituiu-se como forma nova de utilização do recurso e possibilitou produções subjetivas favorecedoras de aprendizagens e de desenvolvimento para os estudantes.

5. Palavras finais

Salientamos o valor heurístico e inovador da pesquisa como recurso didático, aliada à utilização da roda de conversa, e em diálogo com a teoria da subjetividade, na inauguração de espaços, na sala de aula, que possibilitam a emergência de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Consideramos a aproximação com a Teoria da Subjetividade relevante porque as produções subjetivas, que constituem a pesquisa, participam e emergem durante a investigação, podem outorgar outra qualidade ao seu andamento em prol do desenvolvimento da “reflexão e produção própria, [da] elaboração permanente de hipóteses, [da] personalização do aprendido, [e da] construção de sentidos subjetivos no processo de aprender” (Mitjáns Martínez, 2011, p. 133) podendo, também, abrir espaços para aprendizagem criativa.

A partir da experiência de utilização da pesquisa na sala de aula como recurso didático, que favorece o papel ativo e implicado do estudante com a produção de conhecimento, reafirmamos a necessidade da professora, do professor, estar no movimento constante de compromisso como intelectual da educação que acompanha não somente as políticas educacionais em curso, mas, também, a sua execução. Esta vivência docente coloca-o na trama social gerada pelas tensões e contradições inerentes ao sistema normativo das instituições e grupos sociais que favorece a abertura de novas vias de subjetivação de sua atuação no processo do ensinar e do aprender: “Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que legitimam em sua atividade” (Giroux, 1997, p. 163).

REFERÊNCIAS

Campolina, L. d. (2019). A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In A. Martínez Mitjáns, F. González Rey, & R. V. Puentes. *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde* (pp. 113-134). EDUFU.

Cunha, R. P. (2015). *O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído*. Universidade de Brasília.

Davidov, V. V. (1988). *La Enseñanza Escolar e El Desarrollo Psiquico* (1986). Editorial Progreso.

Demo, P. (1997). *Desafios Modernos da Educação*. Editora Vozes.

Freire, P. (2011). *Educação como Prática de Liberdade* (14. ed.). Paz e Terra.

GDF, G. d. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental, Anos Iniciais Anos Finais* (2. ed.). SEEDF.

Giroux, H. (1983). *Pedagogia Radical: Subsídios*. Cortez.

González Rey, F. (2008). Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógicas. In M. C. Tacca. *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (2. ed., pp. 29-44). Campinas. Alínea.

González Rey, F. (2021). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva I. In A. Martínez Mitjáns, B. J. Scoz, & M. I. Castanho. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 21-42). Liber Livros.

González Rey, F. L. (1999). Psicologia e educação: desafios e projeções. In O. A. Rays, *Trabalho pedagógico realidades e perspectivas* (pp. 102-117). Sulina.

González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.

Gravatá, A., Piza, C., Mayumi, C., & Shimahara, E. (2013). *Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente*. Telefônica.

Mitjáns Martínez, A. (1997). *Criatividade personalidade e educação*. Papirus.

Mitjáns Martínez, A. (2011). A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In I. Passos, *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* (pp. 115-144). Papirus.

Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez Editora.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 14

INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA BÁSICA: uma experiência singular no Distrito Federal

Gláucia Melasso Garcia de Carvalho¹
 Albertina Mitjáns-Martínez²

1. O que entendemos por inovação

Estamos vivendo, há mais de 30 anos, os impactos da revolução tecnológica advinda, especialmente, dos múltiplos artefatos conectados à internet. Desde a antiga conexão discada tornando os computadores de mesa até então isolados em estação de trabalho em rede aos modernos *smartphones* que tudo fazem, passando pelos recentes arranjos da educação formal oferecida de forma remota no período pandêmico, as estratégias educacionais estão na mira de processos inovadores.

Em tempos de questionamento a respeito dos caminhos que a educação básica percorrerá, importa rever experiências bem-sucedidas de inovação educativa que podem servir de farol em meio a intempéries e incertezas, apoiando educadores e estudantes na preparação de ambientes educativos que possam se constituir em favoráveis à inovação.

E por que a inovação é importante no ambiente escolar? A mais simples resposta diz respeito ao fato de que processos inovadores ajudam a instituição a se adaptar a mudanças nos meios sociais e culturais, buscando melhorias. É nesse sentido que entendemos a inovação.

Dessa maneira, faz-se necessário revisar o conceito de inovação, no contexto educativo, adotado neste relato de experiência. Campolina (2012) entende a inovação como

Um processo complexo realizado por indivíduos que, por meio da promoção e implementação de elementos novos como práticas, métodos, ideias recursos visa intencionalmente promover mudanças com objetivos de gerar melhorias em um contexto educativo concreto, processo no qual atuam elementos de ordem histórica, social e/ou individual. (Campolina, 2012, p. 79).

1 Instituto Federal de Brasília.

2 Universidade de Brasília.

Depreende-se, do conceito adotado, o destaque para quatro elementos importantes na caracterização do projeto de inovação educativa:

1. A ideia de **processo complexo**;
2. **Intencionalidade** de pessoas participantes do processo;
3. **Novidades** implementadas; e
4. **Melhorias** detectadas.

Nessa perspectiva vale salientar que outra referência importante na apresentação da experiência em destaque aqui diz respeito à Teoria da Subjetividade de González-Rey³ (González Rey, 1997, 2011; González Rey & Mitjáns-Martínez, 2017) onde a ideia de sujeito, de subjetividade social e de configurações subjetivas são centrais para compreender o protagonismo e a intencionalidade de pessoas que, em dada situação educativa, mobilizam recursos subjetivos para realizar mudanças do estado de coisas no espaço educativo, com vistas à melhoria de processos e resultados.

A ideia de inovação como um processo de realização humana será identificada e valorizada na experiência relatada e valorizada a partir das iniciativas de pessoas de uma comunidade escolar.

Nessa perspectiva

A subjetividade (...) é um conceito subversivo, porque sua definição implica resistência contínua e confronto com o status quo social hegemônico ao longo da história, abrindo uma via teórica para explicar essa resistência. Ao mesmo tempo, os fenômenos subjetivos são intrinsecamente policromáticos dentro de uma cultura, tornando impossível qualquer tentativa de padronizar a subjetividade ou submetê-la ao controle (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 6⁴).

Considera-se, também, que a inovação na escola está imbricada com mudanças no projeto pedagógico da instituição (Mitjáns Martínez, 2002), além de ser assumido que é no projeto pedagógico em que se encontram as expressões de importantes aspectos culturais, dos objetivos, valores e aspirações de uma comunidade educativa. Também no projeto pedagógico de uma

3 A Teoria da Subjetividade, concebida pelo teórico Fernando González-Rey (2049-2019) entende o funcionamento psicológico humano nas condições da cultura considerando como conceitos centrais os de subjetividade -social e individual, sentidos subjetivos, configuração subjetiva e sujeito, a partir de lógica configuracional, para seu estudo e compreensão.

4 Original: Subjectivity (...), is a subversive concept, because its definition implies continuous resistance to and confrontation with the social hegemonic status quo throughout the history of mankind, opening a theoretical pathway to explain this resistance. At the same time, subjective phenomena are intrinsically polychromatic inside one culture, making impossible any attempt to standardize subjectivity or to submit it to control (González Rey, 2017, p. 6).

escola, encontram-se descritos os meios e recursos para sua viabilização, além de abrigar o debate sobre os valores que importam para a comunidade.

Nessa linha de compreensão, a inovação é abordada nos seus **aspectos culturais** – vinculada a produções dos grupos implicados com os projetos escolares e nos seus **aspectos sociais** – vinculada às relações estabelecidas no seio da instituição e atravessada por outras tantas influências que participam de sua configuração em um processo **histórico** de constituição enquanto grupo.

Nesse posicionamento assumido, as questões técnicas relacionadas aos passos de implementação de projetos inovadores também estão no terreno das questões da subjetividade, imbricadas com suas questões culturais e sociais.

Na perspectiva previamente apontada, da inovação como fruto da intencionalidade humana, é que o *valor heurístico da Teoria da Subjetividade* de González Rey se afirma, uma vez que o problema colocado envolve aspectos da subjetividade, considerados a partir de expressões de cada uma das pessoas da comunidade escolar, historicidade e as formas como se configuram suas relações.

A Teoria da Subjetividade, como uma visão paradigmática não dominante da psicologia, passa a ser incorporada como referencial promissor na compreensão da ação inovadora, tradicionalmente compreendida com um viés funcionalista. A teoria em questão parte da premissa de que a subjetividade “é definida não apenas como organização intrapsíquica individual, mas como produção diferenciada e simultânea de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si: o individual e o social” (González Rey, 2011b, p. 30) superando a noção fragmentada do social e do individual no funcionamento humano.

O capítulo relata as experiências inovadoras que ocorrem no Centro Educacional São Francisco.

O Centro Educacional São Francisco é uma escola pública de ensino médio com cerca de três mil alunos, situada na periferia de Brasília, Distrito Federal, capital do Brasil repleta de peculiaridades.

Uma delas diz respeito a elementos característicos de sua identidade. A escola é conhecida, na região, por um nome próprio: Chicão, e tem um animal de estimação apelidado de *Chica*, que é cuidado coletivamente pela comunidade escolar. Nomes próprios e animais de estimação estão, normalmente, mais associados às características das instituições familiares do que às instituições escolares.

Essa é uma questão levada em conta para compreender a realidade singular desta escola, além do fato de ser uma escola *colorida* que se destaca pela arte de grafite desenvolvida pelos próprios estudantes, marcando o espaço diferenciado que ocupa no cenário da cidade que a abriga.

O ponto de destaque da experiência é o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵, realizado pelas duas primeiras diretoras da escola – Clara e Isa – plenas de intenções, a partir de suas histórias de vida, experiências pessoais e profissionais e formação como educadoras na área de arte.

O PPP, desde seu processo de constituição, expressa características inovadoras e gera bases para a configuração de um projeto coletivo igualmente inovador⁶.

As ações, que surgem no seio do PPP de autoria e protagonismo partilhados na comunidade escolar, atacaram de frente questões problemáticas como evasão escolar, repetência, violência escolar, absenteísmo, uso de drogas na escola, distância entre jovens e suas famílias e baixo rendimento acadêmico. Estes problemas não são exclusivos desta escola, mas, o diferencial foi a forma singular de gestão em função do olhar e da capacidade de intervenção da comunidade.

2. Relato da experiência inovadora

O capítulo trata de duas experiências inovadoras consideradas gemelas. Nasce, cresce e se desenvolvem paralelamente, com seus desdobramentos em atividades igualmente inovadoras. O Projeto Político-Pedagógico inovador é o ambiente natural de germinação e florescimento do Projeto *Selfie* e de outras tantas iniciativas com potencial inovador que brotam nessa escola. Os ambientes favorecedores de inovação gerados intencionalmente por Clara e Isa e assumidos pelo corpo docente e técnico administrativo, desde a fundação da escola, apontam para que a instituição assuma, ao longo de sua existência, a possibilidade de ser um celeiro de ideias e projetos inovadores.

Retomando, portanto, os quatro elementos destacados da compreensão do que é inovação, das bases da Teoria da Subjetividade e das propostas inovadoras do Chicão, apresenta-se o Quadro 1.

O quadro tem a função de um mapa de navegação para que esse mar revolto a que se assemelha a escola em ebulição de novas ideias e iniciativas, se converta, para o leitor, em plácidas águas, gerando conforto para desfrutar deste passeio pelas inovações apresentadas.

5 Projeto Político Pedagógico é o documento obrigatório em toda escola, que traça as linhas de atuação institucional no que se refere a abordagens curriculares, formação docente continuada, tendências pedagógicas privilegiadas e aspectos relacionados a trocas e posicionamento junto à comunidade em que está inserida. Este projeto é construído coletivamente e relacionada, de forma sistêmica, a elementos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância, trabalhados na unidade educativa.

6 Conjunto de atividades diversificadas que compõem parte do currículo escolar e têm origem em propostas de atividades educativas protagonizadas por estudantes, docentes, servidores técnicos e membros da comunidade, pressupõe as ações de planejamento, execução e avaliação.

Quadro 1 – Elementos do Projeto Político Pedagógico Chicão

Conceito de Inovação	Elementos do PPP e o Projeto Selfie
A ideia de processo complexo	Currículo integrado; Projeto pedagógico dinâmico, mas permanente em seus valores e princípios; Protagonismo de diferentes segmentos da comunidade na sua execução.
Intencionalidade das pessoas participantes do processo	Artes e elementos de movimento do corpo como um elemento essencial do projeto; Integração acadêmica entre os componentes curriculares; Exercício da docência na lógica da competência ao invés da lógica da titulação acadêmica; Adoção de estratégias didático pedagógicas em sala de aula que privilegiam o protagonismo do estudante.
Novidades implementadas	Processos educativos descentralizados e que valorizam o protagonismo estudantil em sala de aula; Protagonismo de diferentes segmentos na concepção/ implementação e avaliação do projeto; Planejamento participativo; Subversão de lógicas burocráticas e autoritárias; Compartilhamento de espaços de estudo e lazer entre diferentes segmentos da comunidade.
Melhorias detectadas	Redução de evasão e diminuição de faltas; Melhores relações entre diferentes segmentos da comunidade; Aumento nos indicadores de qualidade acadêmica da escola; Diminuição no quantitativo de infrações disciplinares; Maior número de estudantes aprovados em exames oficiais e ingressantes em universidades públicas.

Os princípios da Teoria da Subjetividade que se articulam aos elementos da inovação são: indissociabilidade entre subjetividade social e individual; características das configurações subjetivas das diretoras e sua condição de sujeitos e a compreensão da subjetividade como processo complexo e da lógica configuracional enquanto processo dinâmico, fluído, caótico que constitui o espaço tempo escolar.

3. Projeto político pedagógico da escola e o Projeto *Selfie*: inovações educativas

O Centro Educacional São Francisco traz vários elementos de inovação desde os primeiros tempos de sua criação no compromisso com o desenvolvimento de projetos diferenciados. O primeiro deles, relacionado à implantação de um sistema de **mediação social de conflitos**, foi pioneiro no Distrito Federal. Esta ação foi alvo de grande interesse em nível nacional e teve continuidade até o ano de 2015, quando por questões orçamentárias por parte dos parceiros da Universidade de Brasília (UnB), foi interrompida.

Outro projeto de destaque é o chamado **PD – Prática Diversificada** – que existe há anos na escola e interfere no cotidiano dos alunos e professores, pois incide em mudanças nas grades horárias e disciplinas curriculares formalmente estabelecidas e, após o ano de 2016, recebeu a denominação de *Selfie* Pedagógico.

Além desses existe a Semana do Conhecimento, o Festival de Curtas, a Escola de Circo, a composição de núcleos ativos de produção de rádio, eventos, comunicação, constituídos por alunos, o trabalho de redimensionamento do espaço físico. Atualmente, é o *Selfie* Pedagógico o projeto que se constituiu no elemento central da revisão do Projeto Político Pedagógico da escola.

Em conversas com professores e membros da equipe de direção, é possível perceber um certo sentimento de orgulho quando perguntam: *você sabe que nossa escola já apareceu no Fantástico*⁷? Esse fato também aponta para expressões recorrentes na comunidade escolar, pois diz respeito a um projeto inovador que sempre foi motivo de orgulho e referência para a escola.

O centro de ensino Chicão possui características diferenciadas de centros do sistema escolar do Distrito Federal, justamente em função de ações de gestão pedagógica refletidas tanto em na concepção de seus projetos quanto em suas práticas. Vale destacar algumas destas práticas que se tornaram rotineiras na escola:

1. **A constante avaliação das práticas** tornou comum a promoção de debates com o público interno e comunidade envolvida nas atividades docentes sobre a condução dos projetos escolares tendo por objetivo corrigir distorções percebidas durante os anos letivos de funcionamento da escola. Definidos assim, objetivos e estratégias, a equipe dirigente atuou coletivamente no tocante às decisões sobre a proposta pedagógica da escola, na perspectiva de que a ação transformadora da educação passa também pelo envolvimento da família e comunidade afetada pelas ações da instituição.
2. **Envolvimento da comunidade:** É missão da escola, definida no Projeto Político Pedagógico de 2014 e retomado em 2018:

Possibilitar que os estudantes construam suas próprias histórias de vida familiar, comunitária e profissional, por meio de um processo educativo que privilegia a formação da autonomia, da responsabilidade, do respeito, da solidariedade e da cooperação humana (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015).

É possível interpretar, a partir de análises dos documentos que compõem os planos pedagógicos da escola, que o direcionamento da ação global da instituição segue na linha da afirmação de concepções e práticas inovadoras. O trabalho pedagógico e a gestão do projeto pedagógico são desenvolvidos sob a orientação da direção da instituição, com o envolvimento da comunidade escolar.

⁷ O programa de televisão denominado "Fantástico" é apresentado pela rede de televisão Globo aos domingos à noite e apresenta variedades, shows e notícias da semana desde os anos 1970 no Brasil, no horário de 20:00 às 22:00 com altos índices de audiência

3. **Um PPP diferenciado e em permanente debate**, onde as propostas pedagógicas da escola são definidas como em *estado de debate permanente*, sendo atualizado sempre que algum dos segmentos da comunidade escolar atentar para necessidade de atualização ou mudança, assim é pautada reunião no estilo **assembleia** para debater **o Projeto Político Pedagógico DNA Chicão**. Trata-se de revisão inovadora do PPP – Projeto Político Pedagógico existente no início das atividades da escola, em 2008 e sua análise traz elementos relevantes sobre os processos históricos construídos intencionalmente neste espaço.

A palavra DNA do título diz respeito à constituição genética de um ser vivo e, normalmente, não está associado a instituições escolares. Geralmente escolas trabalham, mais comumente, com a ideia de estruturas organizacionais, organogramas e documentos do que com a ideia da estrutura fluida da dupla hélice do DNA e a explicação sobre a denominação é apontada no próprio documento, quando menciona que

Referimo-nos ao DNA quando desejamos falar da mutação genética dos seres e é, neste sentido, que estamos referindo a educação. Ela necessita de uma mudança em sua estrutura que realmente faça a diferença, que possa ser percebida e modifique a relação estudante/escola, escola/comunidade, discente/docente, docente/educação, educação/aprendizagem significativa e ativa (PPP DNA Chicão, 2015, p. 3).

A ideia do DNA também se constitui em elemento de expressão da subjetividade social da escola no que diz respeito à inovação? Essa pergunta remete à ideia de que o projeto pedagógico armazena o que existe de mais essencial na instituição escolar Chicão e que, por sua vez, remete à sua concepção, geração e nascimento. Em princípio e, no aprofundamento do conhecimento do Chicão, é possível perceber que, parcialmente, essa é uma ideia recorrente na comunidade. As expressões “*aqui tudo é diferente*” ou “*o Chicão sempre fez tudo diferente de outras escolas*” é recorrente em diferentes situações do cotidiano no Chicão.

Formalmente, o documento PPP DNA Chicão tem por fundamento os dispositivos da Constituição de 1998, que em seu artigo 206, preconiza um ensino democrático, plural, gratuito e de qualidade. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aponta como fundamentos “os princípios do respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

4. **O tema da inovação aparece desde a primeira versão do projeto**, quando da criação da escola, em sua apresentação, sendo explicitado da seguinte forma: o primeiro Projeto Político Pedagógico intitulado “Por ti São Sebastião” (...) já buscava consolidar **inovações pedagógicas** por meio da implementação da pedagogia de projetos que criou uma marca especial para escola, qual seja, uma “**escola diferente**” (PPP DNA Chicão, 2015, p.3)

São objetivos do PPP DNA Chicão:

1. Oferecer ambientes propícios às aprendizagens ativas, éticas, solidárias e autônomas, que deixam marcas positivas e instrumentalizam os jovens para as escolhas;
2. Promover um aprendizado significativo, contextualizado, interligado, interdisciplinar, responsável, criativo e humanizado;
3. Contribuir para a formação integral da pessoa utilizando pedagogias voltadas para a valorização e promoção da cultura, sustentabilidade, compreensão e atuação efetiva na realidade onde estiver inserido norteado pelos princípios éticos (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015).
5. É possível afirmar que o **PPP DNA Chicão** foi sendo consolidado na construção de um caminho que viabilizasse a **transição entre o modelo tradicional de instituição** escolar, caracterizado pelo ensino convencional e massificante para a trilha da **individualização da ação pedagógica**, dando ao aluno a responsabilidade de escolha de seus próprios módulos de aprendizagem, selecionados entre opções de projetos desenvolvidos.

Em síntese, poder-se-ia afirmar que o **PPP DNA Chicão** é um projeto que busca valorizar o princípio ontológico da autonomia dos indivíduos da comunidade escolar e o princípio pedagógico da qualidade de ensino. Alunos e professores saíram, paulatinamente, do modelo pedagógico centrado na docência e no conteudismo para um modelo pedagógico centrado na valorização do aluno em formação como responsável por sua aprendizagem e pelos rumos de sua vida.

Essa interpretação é possível uma vez que, nas diretrizes do **PPP DNA Chicão**, elementos como gestão do tempo, grade curricular, prazos e tipologia das avaliações caminham para uma construção curricular organizada pelos próprios alunos, orientados por docentes, na medida de seus interesses e motivações.

A mudança de eixo, apesar de ser apregoada nos anais da educação brasileira desde, pelo menos, a década de 1930 do século passado expressa

no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, habita mais os discursos que as práticas pedagógicas. Daí o cerne da inovação: direcionar intenções para transmutar em ação o que é facilmente aceito apenas enquanto concepção.

Realizar a inversão de um paradigma consolidado e sair do *ensino-centrismo* para *aprendizagem-centrismo* representa desafio para a gestão e para a constituição dos grupos que compõem essa comunidade escolar. Na linha de análise que foi tratada anteriormente, a inovação somente pode ser encarada em sua plena acepção na medida em que mudanças aconteçam efetivamente. E, mudanças efetivas, a partir das concepções teóricas assumidas são mudanças no jeito de pensar e agir individual e coletivamente. Inovar **no texto do PPP** não significa, necessariamente, avançar em um projeto inovador, significa, apenas, declarar a *intenção* da inovação como linha de gestão e de ação. Realizar, intencionalmente, é o desafio.

6. **As ações do diretor, das equipes pedagógicas e do corpo de professores, em decorrência desta proposta, saem da posição de protagonismo e autoridade absolutos para a posição de grupo de apoio à aprendizagem do aluno.** Nesta proposta, também o espaço físico aparece como um local “aberto ao atendimento individual ou de grupos” (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015), devendo ser espaço de permanência voluntária e não obrigatória. Este também pode ser considerado um paradigma a ser alterado, cujos mecanismos de controle e supervisão também foram, necessariamente, revistos.

Nesse processo de revisão permanente do Projeto Político Pedagógico é importante a consideração de que a dimensão de valores, de poder, de antiguidade e de precedência poderão ser questionados, uma vez que a escolha dos espaços, antes submetida a projetos arquitetônicos alheios à constituição dos projetos pedagógicos ou ainda submetidos à vontade da gestão, estão sujeitos às necessidades dos projetos de aprendizagem, que tem sua centralidade no aluno e em sua autonomia, considerando que a autonomia aqui, pode ser duplamente compreendida enquanto meio e finalidade das proposições.

Mas, ainda segundo o texto do Projeto, o “estudante passa a procurar o professor e não mais o professor tenta ensinar algo a alguém que não quer ouvi-lo” (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015).

A base que alicerça o PPP DNA Chicão se constitui por projetos interdisciplinares de educação do movimento do corpo, incorporando educação física e dos esportes mentais, artes marciais, yoga e outras práticas corporais e as artes cênicas, visuais, dança e música que são as bases para o desenvolvimento de outras disciplinas curriculares obrigatórias. O desenvolvimento de habilidades para uso de recursos digitais como produção de blogs, sites, cards para redes sociais, animação, produção de vídeos, condução de reuniões

virtuais e ambientação *no metaverso* começaram a ser incorporadas aos projetos disciplinares e interdisciplinares com mais ênfase a partir do advento da pandemia.

7. Em outros termos, **o conhecimento formal é desenvolvido por meio da interpenetração das áreas interdisciplinares**. O projeto pedagógico aponta para a utilização, diuturna, de estratégias de ensino diferenciadas da aula expositiva tradicional, considerando fundamental que aconteça a transição de um modelo pedagógico tradicional para uma prática diferenciada. Para tanto, são adotadas técnicas didático-pedagógicas tais como tempestade de ideias, minicursos, produção textual, mapas mentais, oficinas e mesas redondas, composição de *storyboards*, *pecha kucha*, confecção de filmes, montagem de peças teatrais e feiras científicas e culturais. Nessa perspectiva, a prática docente é constantemente alimentada com a realização de oficinas pedagógicas e pelo compartilhamento de boas práticas entre os docentes e entre docentes e estudantes. Certamente a chamada educação libertadora, que tem em Paulo Freire⁸ seu expoente, está na base das concepções proferidas.

Estas são algumas das possibilidades exploradas pelos docentes junto ao coletivo de alunos no momento das aulas em que são trabalhados os conteúdos curriculares. Muitas dessas ações já se constituem em atividades que fazem parte do calendário da escola enquanto atividades extracurriculares e que são propostas como cerne da composição curricular.

4. Valorização da experiência em termos de inovação

Em uma primeira possibilidade de compreensão destes processos, está o entendimento de que, se o corpo docente não aderir ao projeto, a inovação não acontecerá. Na mesma lógica, se os alunos não se propuserem à adesão, a inovação não vingará. É certo que o processo de debate e redação do PPP DNA Chicão busca envolver a participação de toda a comunidade, mas a participação majoritária normalmente é de alunos e professores, sendo revisado, periodicamente, em assembleias escolares que acontecem mensalmente aos sábados pela manhã.

Vale destacar, em relação à participação, que o corpo docente, orientado pela diretora da escola e seus auxiliares, teve papel de destaque no debate das

8 Paulo Freire (1921-1977) filósofo e educador brasileiro, autor de inúmeras obras de relevância internacional, como *Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, é a maior expressão da chamada educação libertadora.

ideias que compõem o novo **PPP DNA Chicão**. Também os alunos, representados pelos membros do Grêmio Estudantil tiveram atuação significativa nos debates que geraram a primeira versão do **PPP DNA Chicão**. Essa participação acontece em reuniões realizadas por segmentos. Em geral, os professores participaram das discussões em dias e horários reservados à coordenação pedagógica e os alunos, pais e comunidade, se juntam a estes em reuniões ampliadas realizadas aos sábados, no período matutino, nas assembleias escolares.

Nessa linha de compreensão é importante pensar que, no caso singular, a instituição escolar extrapola seus muros e trabalha em conjunto com a comunidade, tanto na tomada de decisões quanto na avaliação de resultados. A escola, dada a precariedade de estrutura da região onde se localiza, funciona como um ponto focal, atraindo várias atividades e manifestações culturais para seu espaço físico. Importa ressaltar que a *comunidade Chicão* envolve pessoas que estão intra e extramuros e estes se tornam fluidos na medida em que há coincidência de projetos e intencionalidades.

Ações de recolhimento de cestas básicas, mutirões de doação de roupas e agasalhos, assembleias comunitárias, festas juninas e de datas comemorativas como Páscoa e Natal, reuniões de combate à violência, iniciativas de fortalecimento da população LGBTQIA+ e outras iniciativas comunitárias encontram espaço de realização no seio da escola.

No processo de revisão permanente do Projeto Pedagógico, a escola dedica esforços à introdução de inovações relacionadas à estruturação pedagógica do currículo do ensino médio. Este é o caso da criação do projeto *Selfie* Pedagógico, que é entendido como um conjunto de atividades didático-pedagógicas que fogem ao estilo da aula tradicional – obrigatória e centrada na ação do professor, com aluno passivo e sem iniciativa – e que se constituem em opção de iniciativa e escolha por parte do aluno.

O plano de desenvolvimento pedagógico do currículo é estruturado em quatro etapas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Estruturação do Projeto *Selfie* Pedagógico

Etapa	Descrição
Ano 0 – Preparação	1. Elaboração de documento de trabalho (novo projeto pedagógico) pela equipe de direção da escola; 2. Constituição de grupos de trabalho (docentes, técnicos, alunos e pais, separadamente); para análise da primeira versão do novo projeto pedagógico; 3. Reuniões para debates e sugestões por segmentos; 4. Redação final do projeto pedagógico por grupo de trabalho composto por membros dos diversos segmentos. Coordenação da equipe de direção da escola; 5. Realização de Assembleia Geral da Escola para aprovação do Novo Projeto Pedagógico; 6. Reuniões por segmentos para preparação da implementação da primeira fase do projeto pedagógico em 201640; 7. Formação continuada de professores; 8. Planejamento da reforma física dos espaços da escola.

continua...

Etapa	Descrição
Ano1- Implementação	1. Implementação do novo projeto pedagógico para os primeiros anos do ensino médio, na proporção de 30% de aulas no estilo "selfie pedagógico"; (de cada 6 aulas diárias, 2 acontecerão em novo formato pedagógico); 2. Formação continuada de professores; 3. Reforma física dos espaços da escola.
Ano 2 – Implementação	1. Implementação do novo projeto pedagógico para os primeiros e segundos anos do ensino médio, na proporção de 50% de aulas no estilo <i>selfie</i> pedagógico; (de cada 6 aulas diárias, 3 acontecerão em novo formato pedagógico); 2. Formação continuada de professores; 3. Reforma física dos espaços da escola.
Ano 3 – Implementação	1. Implementação do novo projeto pedagógico para os primeiros anos, segundos e terceiros anos do ensino médio, na proporção de 60% de aulas no estilo "selfie pedagógico"; (de cada 6 aulas diárias, 4 acontecerão em novo formato pedagógico); 2. Formação continuada de professores; 3. Reforma física dos espaços da escola.

Vale ressaltar, como elemento importante que, ao final do ano de 2016, em momento pré-eleitoral da nova equipe gestora da escola, a comunidade educativa, reunida em assembleia escolar, definiu que as chapas a se candidatarem teriam, necessariamente, como base de suas plataformas eleitorais, a continuidade dos princípios e projetos estabelecidos no projeto pedagógico, uma vez que este foi fruto de produção coletiva.

De acordo com González Rey e Mitjáns Martínez (2017)

O agente e o sujeito propostos por nós não são a-históricos, não são estáticos e não estão substantiados numa condição subjetiva original. Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 72).

As categorias de agente e sujeito são destacadas na compreensão deste projeto inovador uma vez que assumem valor heurístico importante, no momento de analisar as ações das diretoras escolares e em sua relação com a constituição da subjetividade social da escola.

Os agentes são sujeitos ativos, participantes conscientes dos processos vivenciados, entretanto, os sujeitos criam espaços de subjetivação próprios. São intencionais em sua ação e em sua proposta de influência nos espaços sociais. As relações entre sujeitos e agentes e a possibilidade de alternar posições em diferentes situações vivenciadas na escola cria um ambiente propício a mudanças.

Os espaços de subjetivação criados, seu movimento e a relação dinâmica e indissociável entre individual e social são considerados fundamentais na compreensão da inovação educativa no caso estudado.

Duas diretoras com formação em artes – cênicas e visuais – conceberam um projeto de escola que fez um giro estratégico nas prioridades curriculares e conquistou a comunidade escolar, intencionalmente, no cotidiano pedagógico, na organização diária, na convivência com a comunidade.

A história do Chicão está completamente associada às diretoras Clara e Isa que apresentaram expressões fortes de comprometimento com os ideais preconizados desde a criação da escola, com base nos princípios da educação libertadora e com o envolvimento pessoal no sentido de trazer para a comunidade projetos que, sendo significativos para cada uma delas foram também vivenciados significativamente pela comunidade escolar, tanto a interna quanto a comunidade expandida, considerando a população de São Sebastião e o conjunto de assessores e colaboradores da escola.

Elementos relacionados a vivências intensas de autoridade compartilhada, de delegação de tarefas e com os princípios de *fazer diferente e fazer diferença* pautam a vida escolar até os dias atuais.

Subjetividades individuais e sociais se fazem trama e, nessa trama, configuram projetos inovadores que nascem da mesclagem de intenções, histórias de vida, sonhos e desejos das diretoras e da comunidade escolar.

5. O Projeto *selfie*: características e execução

O Projeto *Selfie* consiste em um conjunto de atividades diversificadas que compõem parte do currículo escolar. Esse projeto tem origem em propostas de atividades educativas protagonizadas por estudantes, docentes, servidores técnicos e membros da comunidade, pressupõe ações de planejamento, execução e avaliação.

Em todas as etapas, o coordenador do projeto – um professor escolhido entre seus pares – convoca uma comissão de estudantes indicados pelo Grêmio Estudantil, de servidores técnicos, escolhidos entre seus pares e de pais, indicados pela Associação de Pais do Chicão. A comunidade externa, composta por Organizações Não Governamentais, artistas da cidade, representantes da Administração Regional são convidados a participar da composição anual do *Selfie* via chamada pública, que é divulgada nas redes sociais de interesse da comunidade de São Sebastião.

O quadro abaixo detalha cada uma das etapas e descreve as ações necessárias à implementação do projeto

Quadro 3 – Detalhamento de etapas e ações necessárias à implementação do Projeto *Selfie*

Etapa	Descrição de Ações	Responsáveis	Duração
Planejamento	1. Preparar o documento de chamada pública; 2. Definir cronograma; 3. Adaptar o cronograma ao calendário escolar; 4. Divulgar documento de chamada pública para a comunidade escolar e externa; 5. Definir limite máximo de projetos de <i>selfie</i> a serem desenvolvidos; 6. Compor comissão de avaliação de propostas; 7. Receber propostas; 8. Avaliar propostas; 9. Divulgar propostas selecionadas.	Coordenador do Projeto; Comissão indicada por seus pares; Direção e Coordenação Pedagógica.	2 semanas
Execução	1. Reunir proponentes; 2. Fazer reunião para alinhamento da execução; 3. Estabelecer calendário; 4. Unificar procedimentos de controle de frequência e avaliação do projeto; 5. Desenvolver oficinas de <i>selfie</i>.		1 semestre ou 1 ano
Avaliação	1. Avaliação realizada em duas etapas: reação (satisfação dos participantes); aprendizagem (demonstração dos resultados coletivos e/ou individuais do curso para a comunidade).		Primeira etapa: ao longo do processo Segunda etapa: ao final do processo semestral ou anual
Replanejamento	1. Reunião com a comissão de planejamento, análise de formulários de avaliação de reação e das apresentações para a comunidade e realização da etapa 1 no início do próximo ano.		2 semanas

O *selfie*, em síntese, pode ser definido pelas palavras de uma estudante “*como um projeto que nos dá liberdade de escolher algo que gostamos de fazer. Onde professores e alunas abrem selfie, como por exemplo, desenhos realistas. O aluno escolhe o selfie que mais se identificou. Se o aluno, no caso, não se identificou com nenhum selfie, ele pode abrir seu próprio selfie.*”

Explicando melhor... A expressão em inglês *selfie* diz respeito àquela fotografia, feita em celular, tão cara aos adolescentes, e que representa a imagem que cada um deles quer passar ao mundo. O projeto, com muitas opções de aprendizagem está relacionado à identificação do estudante com conhecimentos e práticas de sua própria escolha ou autoria e que definem suas preferências e desejos, apostando nas possibilidades do protagonismo estudantil, na afirmação de elementos singulares de sua subjetividade e desmistificando a legitimidade do conhecimento. Todo conhecimento é válido, inclusive muito além dos conhecimentos curriculares ou definidos como acadêmicos, tradicionalmente.

Os projetos apresentados e executados são diversos: aulas de circo, aulas de artesanato de todos os tipos, aulas de jardinagem, de criação de peixes, de xadrez e pôquer que são classificados como esportes mentais, artes marciais como karatê, *jiu jitsu*, judô, danças de salão, *jazz*, *street dance*, *hiphop* e lutas como capoeira, *muay thai*, boxe, esportes convencionais como basquete, *volleyball*, *futsal* e outros como skatismo e patinação, além da confecção de turbantes, maquiagem artística, manicure... Práticas de fotografia, cinema e organização de eventos também tiveram seu espaço. Aulas de teatro e de grafiteagem sempre foram as atividades preferidas no Chicão, remontando à sua origem, a partir da ação direta das diretoras que começaram o trabalho de criação da escola.

Levando em conta que alguns docentes e estudantes não são afeitos às atividades alternativas, muitas ações acadêmicas de caráter mais convencional também começaram a ser ofertadas, como oficinas de redação em preparação a testes como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM⁹, simulados de provas para concursos públicos, clubes de leitura, práticas de laboratório de química e física.

Nessa perspectiva, a escola esteve mobilizada desde o ano de 2015 até o início da pandemia. Os dois anos de atividades remotas – entre 2020 e 2022 – desmobilizaram parcialmente ações do projeto que, atualmente, encontra-se em fase de reestruturação, na lógica de que o projeto pedagógico garanta a perspectiva da inovação como significado de práticas pedagógicas fluidas, em movimento.

6. Um olhar para o futuro

Vivemos um tempo desafiador para a educação escolar. As mudanças tecnológicas interferem nos processos de ensino e aprendizagem e convivem ainda com estilos tradicionais de se fazer educação. Entretanto, experiências inovadoras, como as que foram registradas neste capítulo trazem lições que podem apoiar a reflexão e ação de gestores escolares comprometidos com a qualidade da educação oferecida. E, ainda mais, com o comprometimento da qualidade com a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nas ações inovadoras percebidas na escola Chicão, a proposta centrada no convívio intenso e produtivo cultivado em mais de dez anos de vida escolar deixou marcas que sobreviveram, inclusive, ao período pandêmico, onde a comunidade apostou em ações pedagógicas remotas, criando, na própria

9 Exame de proficiência brasileiro, desenvolvido pelo Ministério da Educação, obrigatório para estudantes concluintes do ensino médio que desejem ingressar nas instituições públicas federais de ensino superior e ensino tecnológico.

escola, uma plataforma de ensino remoto, como pode ser conferido no YouTube¹⁰, abrindo com sugestivas frases e imagem.

Entretanto, as ações inovadoras são relevantes para uma comunidade na medida em que podem ser percebidas por meio das melhorias detectadas no cotidiano escolar.

As seguintes melhorias percebidas na realidade do Chicão podem ser explicadas em termos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância das ações educativas:

1. **Eficiência (diz respeito ao manejo de recursos):** a participação coletiva de estudantes, famílias, servidores e docentes nos procedimentos de planejamento escolar levaram à otimização de recursos tais como dinheiro, materiais e tempo¹¹. A comunidade que debate suas prioridades e a aplicação de seus recursos evita desperdícios, otimiza compras que estão no âmbito da decisão no nível escolar e se une para buscar insumos os necessários ao desenvolvimento de ações voltadas à realização de suas aspirações, que no caso do Chicão, estão presentes no PPP e caracterizadas no Projeto *Selfie*. O planejamento participativo também otimiza parcerias e contatos necessários à realização das ações preconizadas nos processos de planejamento.
2. **Eficácia (diz respeito ao alcance de objetivos):** evasão escolar, problemas de retenção idade série, reprovação foram diminuídos a partir das estratégias de aproximação da comunidade com a escola e com a participação intensa dos alunos no planejamento pedagógico da escola junto com os professores. Situações de evasão escolar puderam ser revertidas a partir de processos dialógicos mais intensos entre direção, docentes e famílias. Outro aspecto importante diz respeito à empregabilidade dos estudantes, que pode ser trabalhada a partir do conhecimento, por parte da comunidade educativa, dos interesses dos estudantes, expressos nas suas atuações no projeto *selfie*, gerando oportunidades de estágio acadêmico e remunerado, bem como de encaminhamento de estudantes a vagas de trabalho ofertadas na comunidade a partir da conclusão do ensino médio.

Também a motivação coletiva por projetos de estudo incorreu em aumento de ocupação de vagas no ensino superior público do Distrito Federal por parte de estudantes do Chicão. Subprojetos do projeto *selfie* foram

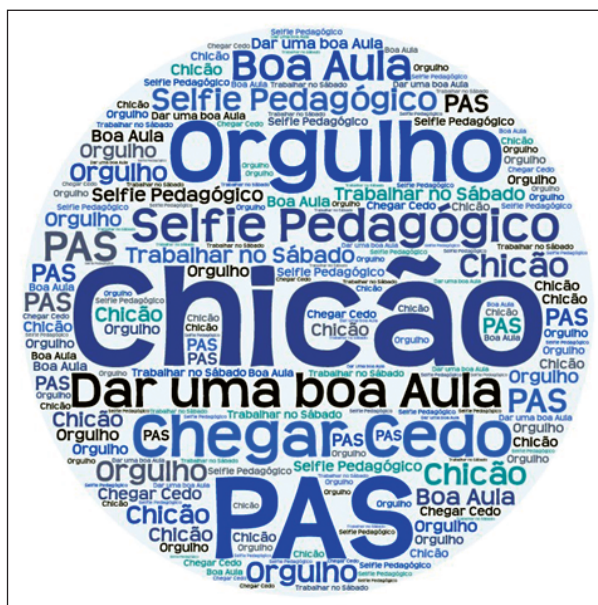
10 Disponível em: <https://youtu.be/nmhH9wnEBXIN>.

11 Utilizo aqui o paradigma multidimensional de gestão da educação de Benno Sander (2007).

dedicados à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e para o Programa de Avaliação Seriada – PAS da Universidade de Brasília, que realiza um processo seletivo fracionado em três anos do ensino médio, além de oficinas de desenvolvimento de competências profissionais para processos seletivos voltados a vagas de trabalho que foram apontados como de interesse dos alunos.

Em levantamento realizado em 2017 com docentes e estudantes participantes do Projeto *selfie*, foi reunido um conjunto de expressões mais utilizadas para definir seus sentimentos em relação às vivências.

Como está exposto no infográfico abaixo, onde expressões como *orgulho* e *dar uma boa aula* estão relacionados ao nome da escola e do projeto, assim como um demonstrativo de comprometimento, resumido no singelo *chegar cedo* que expressa a vontade de trabalhar nos processos inovadores construídos no espaço escolar.



3. **Efetividade (diz respeito à promoção da comunidade):** ações de envolvimento da escola na comunidade de periferia de São Sebastião mostraram indícios de redução de criminalidade e violência nos arredores da escola, tornando mais segura a circulação de estudantes e suas famílias. Muitas famílias começaram a participar de ações pedagógicas do *selfie*, criando oportunidades de geração de renda a partir de pequenos cursos de artesanato, culinária, gestão de pequenos eventos e outras ações de interesse da comunidade.

4. **Relevância (diz respeito a aspectos subjetivos, relacionados à promoção de valores e bem-estar de indivíduos e de grupos da comunidade):** A sensação de pertencimento, de bem-estar em pertencer à comunidade escolar, por parte dos estudantes, o orgulho dos professores e servidores em atuar profissionalmente em uma escola que é diferente e que faz diferença, a satisfação das famílias em conseguir uma vaga para seus filhos na escola e em participar de seus eventos, talvez seja a melhoria mais significativa advinda das inovações desenvolvidas na escola.

Está mantido o quadro favorecedor de melhorias contínuas para a escola e sua comunidade, entretanto os desafios são constantes e exigem dedicação e empenho para a continuidade da mobilização em prol da tão desejada educação de qualidade.

Recentemente aconteceu um caso emblemático de violência armada, entre estudantes da escola que foi alvo de muita repercussão na comunidade local e do Distrito Federal, sendo objeto de reflexão e de novos debates e de investimento em conversas e discussões ampliadas entre os diferentes segmentos da escola. Foi ponderado que, frente aos desafios de empobrecimento da população ocorridos ainda durante a pandemia e como consequência de uma economia nacional ainda inflacionária e de estímulo ao porte e uso de armas por parte do governo em exercício na época, acrescido do aumento de casos de adoecimento mental como depressão e ansiedade entre estudantes, o Chicão deveria fortalecer os princípios de diálogo horizontal entre professores, estudantes, servidores técnicos e famílias.

Permanecem, portanto, os desafios impostos a uma comunidade que se propõe, intencional e processualmente, trabalhar no movimento, na fluidez do tempo e das necessidades identificadas em processo contínuo, adaptando elementos de gestão administrativa e pedagógica.

Firmes na ideia de que a autonomia, a ideia de aprendizagem ativa e significativa reverbera em cada espaço e em cada expressão das pessoas que fazem a inovação acontecer.

A frase de Paulo Freire, que estampa o novo espaço virtual da escola, sintetiza o pensamento corrente na comunidade: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 2000).

REFERÊNCIAS

Campolina, L. O. O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador* [tese de doutorado, Faculdade de Educação, UnB].

Carvalho, G. M. G. (2018). *A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação*. PPGE/FE/UnB. 198 p.

Centro Educacional São Francisco. *Projeto político pedagógica DNA Chicão*. <https://www.chicaodf.com.br/quem-somos/proposta-pol%C3%ADtica-pedag%C3%B3gica>.

González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Educ.

González-Rey, F. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 27-52). Thomson.

González-Rey, F. (2009a). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: A. Mitjáns Martínez & M. C. V. R. Tacca (Org.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp. 119-148). Alínea.

González Rey, F., & Mitjáns-Martínéz, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Mitjáns-Martínéz, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Revista Linhas Críticas*, 8(15), 189-205.

Sander, B. (2007). *Administração da educação: genealogia do conhecimento*. Liber Livro.

GALERIA



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Entrada Principal – Chicão (2018).



Fachada com grafiteagem feita pelos estudantes do Chicão (2018).



Movimento de estudantes em defesa da educação pela paz (2017).



Vista panorâmica da escola (2017).



Muro externo grafitado.

ÍNDICE

A

Actividades de enseñanza y aprendizaje 33, 42, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 71, 82, 135

Aprendizaje del alumnado 7, 28, 34, 35, 36, 41, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 68, 78, 111, 112, 115, 119, 122, 124

Aprendizajes con sentido 32, 43, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 93

Aprendizaje y/o actuaciones del profesorado 49, 50, 52

C

Componentes de innovación 68, 75, 87, 105, 121, 122

Contenidos social y culturalmente relevantes 43, 54, 55, 56

D

Diarios de aprendizaje 7, 36, 71, 91, 95, 100, 101, 105, 106, 107, 108

Distintas experiencias de aprendizaje 43, 52, 53, 54

E

Entorno comunitario 34, 44, 56, 57, 58, 69, 76, 130, 155

Evaluación 33, 34, 36, 48, 62, 77, 84, 90, 91, 92, 109, 118, 124, 135, 136, 139, 154, 155, 320

Experiencias de aprendizaje 26, 28, 31, 32, 33, 34, 42, 43, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 85, 88, 91, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 122, 125, 130, 141, 154, 156

I

Intereses de aprendizaje 7, 35, 41, 42, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 71, 115, 116, 124, 125, 131, 139

Intereses del alumnado 35, 42, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 77, 91, 148

N

Necesidades identificadas 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

Nueva ecología del aprendizaje 7, 15, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 42, 67, 79, 92, 126, 156

Nuevos intereses 43, 54, 55, 56, 57, 58, 119

O

Oportunidades de aprendizaje 34, 37, 44, 46, 56, 57, 58, 67, 70, 71, 76, 78, 97, 122, 129, 130, 133, 145, 146, 153, 155

Organización social 47, 50, 51, 53, 55, 57, 84, 90, 139

P

Proceso de aprendizaje 30, 32, 33, 36, 42, 43, 46, 50, 51, 52, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 103, 105, 112, 119, 122, 123, 124, 139, 140

R

Reflexión del alumnado 36, 42, 43, 49, 50, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 98, 100, 112, 124

T

Tiempos y espacios 33, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 71, 129, 134, 137

Trayectorias personales de aprendizaje 15, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 36, 68, 69, 71, 122

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE (Atendimento Educacional Especializado) 248, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 266

Aluno 14, 17, 170, 216, 230, 233, 234, 237, 240, 241, 243, 259, 274, 277, 280, 294, 295, 297, 300

Alunos 11, 16, 179, 191, 219, 230, 231, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 268, 271, 272, 279, 289, 291, 292, 294, 296, 297, 302, 303

Aprendizagem 4, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 162, 163, 165, 170, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 221, 223, 224, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 293, 294, 295, 300, 301, 304, 305, 317, 321, 322, 323

Aprendizagem criativa 163, 186, 187, 189, 190, 204, 205, 217, 235, 246, 271, 274, 275, 277, 281, 282, 283

Aprendizagem dos estudantes 163, 188, 198, 200, 201, 235, 241, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 257, 259, 273, 276

Aprendizagem escolar 12, 13, 14, 163, 165, 185, 186, 189, 204, 246, 248, 257, 259, 271, 277, 285

C

Comunidade 9, 162, 163, 170, 188, 198, 199, 202, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 231, 232, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 265, 270, 271, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 323

Comunidade de aprendizagem 9, 163, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 223, 323

Comunidades de aprendizagem 208, 209, 217

Conhecimento 13, 15, 17, 18, 21, 162, 164, 171, 178, 191, 197, 213, 232, 233, 234, 236, 238, 241, 243, 244, 251, 259, 262, 263, 269, 270, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 281, 283, 292, 293, 296, 300, 302, 305

Conhecimentos curriculares 300

Contexto da escola 9, 164, 188, 199, 274, 280, 287

Contribuição da leitura 165, 185, 204, 246, 285

Criatividade 13, 14, 18, 163, 181, 187, 189, 190, 191, 193, 201, 204, 205, 235, 236, 238, 243, 244, 246, 270, 274, 278, 285, 305, 322

D

Diário de Ideias 8, 163, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 205, 322

Didática 16, 170, 204, 241, 262, 267, 271

Dimensão subjetiva da aprendizagem 163, 232, 233, 234

Docência 163, 252, 253, 255, 261, 291, 294, 321

E

Educação especial 248, 254, 258, 259, 266, 267, 268, 322

Educação inclusiva 248, 253, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 322

Engajamento 164, 182, 201, 214, 237, 264, 269, 274

Ensinar e aprender 189, 197, 213, 222, 248

Ensino-aprendizagem 190, 322

Ensino e aprendizagem 11, 13, 185, 187, 188, 198, 199, 204, 205, 221, 245, 284, 301, 317, 321

Ensino fundamental 11, 21, 163, 172, 187, 195, 198, 201, 205, 207, 209, 211, 224, 229, 236, 247, 253, 254, 263, 284

Escola 9, 15, 21, 37, 143, 148, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 229, 231, 234, 235, 236, 237, 241, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 308, 317, 321, 322, 323

Escola básica 9, 164, 287, 317, 321

Escola pública 163, 164, 207, 209, 210, 223, 289

Escolas públicas 163, 215, 231, 247, 248, 253, 265

Escrita 107, 172, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 204, 205, 226, 244, 246, 256, 257, 259, 262

Estudante 162, 164, 170, 173, 179, 183, 187, 191, 195, 197, 198, 217, 230, 235, 240, 241, 247, 248, 250, 252, 254, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 291, 293, 295, 300

Estudantes com deficiência 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 266

F

Formação continuada de professores 297, 298

H

Hábitos 115, 119, 150, 151, 265

I

Identidade étnico-racial 167, 168, 169, 172, 182, 183, 185

Inovação 9, 164, 181, 200, 207, 210, 211, 212, 216, 223, 236, 237, 240, 244, 263, 269, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 299, 301, 304, 305

L

Leitura 11, 12, 165, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 198, 201, 204, 205, 218, 232, 246, 256, 257, 259, 260, 262, 267, 271, 278, 285, 301

Leitura cultural-histórica 165, 185, 204, 246, 267, 285

N

Necessidades específicas 248, 250, 251, 253, 256, 259, 260, 266

P

Plano Educacional Individualizado 9, 163, 247, 259

Processo de aprendizagem 170, 187, 201, 221, 230, 232, 233, 235, 240, 248, 257, 276

Produção do conhecimento 17, 164, 171, 191, 251, 269, 270, 273, 274, 278

Produção subjetiva 12, 162, 163, 169, 170, 171, 174, 176, 177, 183, 185, 203, 245, 280, 282, 284

Professores 11, 15, 16, 161, 162, 177, 181, 188, 189, 193, 194, 197, 199, 201, 204, 208, 215, 216, 220, 229, 231, 232, 236, 238, 241, 243, 244, 248, 249, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 266, 268, 269, 271, 276, 283, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 302, 304, 323

Projeto pedagógico 9, 163, 164, 207, 210, 221, 248, 266, 288, 291, 292, 293, 296, 297, 298, 301

Projeto político-pedagógico 211, 290

Protagonismo 27, 30, 38, 42, 100, 121, 144, 196, 218, 219, 230, 234, 237, 241, 242, 244, 279, 281, 288, 290, 291, 295, 300

Psicologia 4, 21, 39, 93, 109, 165, 185, 186, 203, 204, 215, 233, 246, 267, 284, 285, 289, 305, 317, 321, 322, 323

R

Recurso didático 9, 164, 269, 274, 280, 281, 283

Recursos didáticos 221, 249, 251, 254, 261, 264

Recursos subjetivos 181, 182, 201, 234, 244, 252, 277, 288

Rotina 214, 216, 264

S

Sala de aula 15, 162, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 182, 187, 189, 194, 197, 198, 199, 201, 231, 232, 235, 237, 238, 254, 257, 260, 261, 262, 266, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 291

Sentidos subjetivos 162, 169, 170, 176, 177, 182, 183, 184, 222, 237, 243, 251, 252, 272, 280, 283, 288, 289

Subjetividade 8, 9, 12, 13, 14, 17, 21, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 214, 222, 223, 224, 230, 233, 235, 237, 244, 245, 251, 252, 253, 257, 259, 262, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 280, 282, 283, 284, 288, 289, 290, 291, 293, 298, 300, 305, 317, 321, 322

Subjetividade social da escola 162, 176, 182, 214, 224, 235, 268, 293, 298

T

Tempos e espaços escolares 244

Teoria da subjetividade 8, 9, 12, 13, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 183, 187, 189, 230, 251, 267, 269, 271, 273, 283, 284, 288, 289, 290, 291, 317, 321

Território 217, 218, 219, 221, 222

Texto 74, 85, 87, 89, 110, 121, 151, 244, 274, 295

Trabalho pedagógico 172, 186, 190, 191, 193, 200, 204, 205, 221, 235, 246, 267, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 279, 281, 282, 284, 292

V

Valorização da experiência 200, 237, 263, 281, 293, 296

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Anna Engel

Doctora en Psicología y profesora de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación GRINTIE. Sus intereses actuales se centran en los usos de las tecnologías digitales para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la personalización del aprendizaje escolar.

ORCID: 0000-0003-1153-2101

Wilsa Ramos

Doutora em Psicologia e professora da Universidade de Brasília, orientadora no mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE). Membro do grupo de pesquisa da Teoria da Subjetividade. Possui interesses atuais sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação na escola básica e ensino superior.

ORCID: 0000-0002-3029-1684

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS AUTORES

Autores de España

Anna Engel

Doctora en Psicología y profesora de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación GRINTIE. Sus intereses actuales se centran en los usos de las tecnologías digitales para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la personalización del aprendizaje escolar.

ORCID: 0000-0003-1153-2101

Antonio Membrive

Doctor en Psicología de la Educación. Es investigador en la Universitat de Girona y miembro del grupo GRINTIE. Trabaja en proyectos relacionados con el impacto de las tecnologías digitales en educación y con la personalización del aprendizaje escolar.

ORCID: 0000-0002-7724-3540

César Coll

Doctor en Psicología y catedrático emérito de la Universitat de Barcelona. Coordinador del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). Ha participado activamente en diversos procesos de reforma e innovación educativa en España y otros países latinoamericanos. Entre sus focos actuales destaca la personalización del aprendizaje escolar.

ORCID: 0000-0001-7669-6268

Deydi Saballa

Doctora en Psicología por la Universitat de Barcelona y profesora en la Universidad Autónoma de Chile. Sus intereses de investigación actuales se centran en los procesos de construcción de una identidad de aprendiz habilitadora.

ORCID: 0000-0001-6519-8845

Edgar Iglesias

Profesor y coordinador de los estudios de pedagogía de la Universitat de Girona. Miembro del grupo de investigación LIBERI en Infancia, Juventud y Comunidad.

ORCID: 0000-0002-0356-0439

Iris Merino

Doctora en Psicología de la Educación. Es profesora de la Universitat Oberta de Catalunya y de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación

GRINTIE. Sus intereses de investigación se centran en las trayectorias individuales de aprendizaje, la personalización del aprendizaje y la conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

ORCID: 0000-0003-2920-5248

Judith Oller

Doctora en Psicología y profesora de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación GRINTIE. Investiga sobre la personalización del aprendizaje y la inclusión educativa.

ORCID: 0000-0001-6245-3142

Lourdes Llovera

Máster en Psicopedagogía y en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje. Es maestra Lengua Extranjera (inglés).

María Isabel Vizquerra

Licenciada en Psicóloga Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú y Máster en Psicología de la Educación por la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación GRINTIE. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis doctoral en la Universitat de Barcelona.

ORCID: 0000-0001-9791-5327

María José Rochera

Doctora en Psicología y profesora de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación GRINTIE. Su investigación se centra en los procesos de interacción en situaciones educativas, la evaluación y el feedback formativo y la personalización del aprendizaje escolar.

ORCID: 0000-0003-1498-6416

Mariana Largo

Doctora en Psicología de la Educación es miembro del grupo de investigación GRINTIE. Su campo de trabajo se enfoca en la personalización del aprendizaje escolar, la construcción de la identidad de aprendiz y los discursos sobre el aprendizaje.

ORCID: 0000-0003-3278-2564

Mariana Solari

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y profesora en la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación se centran en la construcción de la identidad en contextos educativos, los procesos de innovación educativa y la personalización del aprendizaje.

ORCID: 0000-0002-6414-9571

Moisès Esteban-Guitart

Catedrático y director del Instituto de Investigación Educativa de la Universitat de Girona. Responsable del grupo de investigación Cultura, Educación y Desarrollo Humano.

ORCID: 0000-0002-1700-8792

Paula Boned Ribas

Máster en Psicología de la Educación. Es investigadora predoctoral con una ayuda para la Formación de Profesorado Universitario.

ORCID: 0000-0002-0085-9275

Autores brasileiros**Albertina Mitjás Martínez**

Pesquisadora colaboradora sênior da Universidade de Brasília no Programa de Pós-graduação em Educação. É líder do grupo de pesquisa Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ORCID: 0000-0003-3094-2886

Carolina Bauchspiess

Psicóloga escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal, mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

ORCID: 0000-0002-5435-2429

Cristina M. Madeira Coelho

Professora da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE. Pesquisa, atuo e publico sobre as temáticas: processos de ensino-aprendizagem, sujeito e subjetividade, formação de educadores, educação infantil desenvolvimento de linguagem, distúrbios de comunicação, educação inclusiva e desenvolvimento atípico.

ORCID: 0000-0002-9727-5419

Geandra Claudia Silva Santos

Doutorado em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado em educação no PPGEdu/ UFMS. Professora de Graduação dos Cursos de licenciatura. Experiência como docente e orientadora no curso de Mestrado do PPGE/UECE. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (CNPq-UECE).

ORCID: 0000-0002-7782-6316

Gláucia Melasso Garcia de Carvalho

Pedagoga, mestre e doutora em educação, docente efetiva do Instituto Federal de Brasília, coordenadora do curso de Licenciatura em Dança.

Ildete Batista do Carmo

Pedagoga. Mestra em Educação pesquisadora das Infâncias negras, Relações étnico-raciais e Subjetividade. Especialista em Educação Infantil pela UFG e Docência na Educação Infantil pela UnB. Professora da carreira magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

ORCID: 0000-0002-0806-3976

Luciana Soares Muniz

Professora do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenadora do Programa Institucional Diário de Ideias Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFU. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Criatividade e Subjetividade.

ORCID: 0000-0002-2759-3059

Maristela Rossato

Professora e pesquisadora da Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Líder do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento subjetivo em contextos educativos.

ORCID: 0000-0001-6457-9005

Renata Resende Silva Ferreira

Professora da Secretaria de Educação no Distrito Federal, atualmente na gestão da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP). Pedagoga e Mestre em História Social pela USP.

ORCID: 0009-0006-8247-6601

Roseane Paulo da Cunha

Pedagoga e mestre em educação formada pela Universidade de Brasília. Professores aposentada da Secretária de educação do Distrito Federal

ORCID: 0009-0008-4511-8068

Sandra Regina de Oliveira

Formada em educação em Alfabetização pela UCB, Pedagoga pelo UniCeub, Mestra em Educação pela Universidade de Brasília com ênfase em Subjetividade e Desenvolvimento Atípico e inclusão educacional. Professora de carreira magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

ORCID: 0000-0002-1080-0365

Talita Costa Santos

Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Professora, Psicóloga Clínica e Escolar.

ORCID: 0000-0001-5580-1321

Virgínia Silva

Professora da Educação Básica. Pedagoga formada pela Universidade de Brasília e doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia.

ORCID: 0009-0000-1299-8662

Wilsa Ramos

Doutora em Psicologia e professora da Universidade de Brasília, orientadora no mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE). Membro do grupo de pesquisa da Teoria da Subjetividade. Possui interesses atuais sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação na escola básica e ensino superior.

ORCID: 0000-0002-3029-1684

SOBRE O LIVRO

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)