

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO:



Estilos de
Aprendizagem e
Uso das
Tecnologias

Adilson Tadeu Basquerote
Tomás Raúl Gómez Hernández
[Organizadores]



TERRIED

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO:



Estilos de
Aprendizagem e
Uso das
Tecnologias

Adilson Tadeu Basquerote
Tomás Raúl Gómez Hernández
[Organizadores]



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade dos autores/as, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Diagramação:

Gabriel Eldereti Machado

Revisão:

dos/as autores/as.

Capa:

Gabriel Eldereti Machado

imagem capa:

www.canva.com

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: Estilos de Aprendizagem e Uso das Tecnologias [livro eletrônico]. Organização Adilson Tadeu Basquerote; Tomás Raúl Gómez Hernández. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2022.

PDF

ISBN 978-65-84959-02-6

1. Educação

CDD-370

CDU-21-37/49

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.

 **doi** 10.48209/978-65-84959-02-6



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

Com vistas a divulgação e valorização de ações pedagógicas contextualizadas, a obra: **EDUCAÇÃO EM CONTEXTO : Estilos de Aprendizagem e Uso das Tecnologias**, apresenta estudos de pesquisadores de instituições brasileiras e cubanas que sugerem abordagens diversificadas de produção acadêmica e científica em diferentes níveis de ensino, sobre o processo de ensinar e aprender com o uso de distintas mídias e sob o viés dos estilos de aprendizagem.

Apresentando como pano de fundo o espaço escolar, os textos evidenciam o ensino e a aprendizagem como componente central, por meio de experiências docentes e teóricas que primam pela autoria e a formação crítica. O conjunto de textos, reúne diferentes metodologias de coleta e análise de dados, entre elas, a pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Nesta perspectiva, elege-se o campo de investigação da Educação, sob o viés descolonial, da formação continuada e do uso das diferentes mídias, dos estilos de aprendizagem nos processos de ensinar e aprender.

Assim, destaca-se a necessidade de entendimento do que defende-se por Estilo de Aprendizagem. Nesse sentido, nos valem do estudo de Kolb (1984), ligado ao entendimento da aprendizagem individual e modos de aprendizagem, ao defender a necessidade de compreensão dos estilos de aprendizagem. Para o autor, Existem quatro estilos de aprendizagem e estes são classificados em: Acomodador, cujo ponto forte é a execução, a experimentação. Nele, as habilidades são com frequência inseridas no quadro de funcionários de organizações bancárias, gerentes, administradores, vendedores, entre outros. Divergente: que prioriza a imaginação, que confronta as situações a partir de múltiplas perspectivas, em que há a preferência por discussões, produção de ideias e trabalhos em grupo. O autor destaca que tal estilo é evidenciado por pessoas que trabalham como orientadores, consultores, terapeutas, músicos, atores, entre outros.

Como terceiro estilo de aprendizagem, Kolb (1984), denomina como Assimilador. Tal modelo, se baseia na criação de pressupostos teóricos e cujo raciocínio indutivo é a sua ferramenta de trabalho. Destacam-se como indivíduos assimiladores advogados, professores, bibliotecários, matemáticos, entre outros. Já o quarto estilo de aprendizagem é o Convergente, que prima pela a aplicação prática das ideias. Nele, os profissionais procuraram desenvolver atividades práticas ou técnicas que possibilitam a aplicação da teoria previamente aprendida (KOLB, 1984). Preferem tal estilo, economistas, profissionais de tecnologia da informação, entre outros.

Assim, nos cabe descrever de forma sucinta os capítulos que compõem a obra. O primeiro capítulo: **O USO DAS TECNOLOGIAS PARA NOVOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO**, Abraão Danziger de Matos destaca que com as TICs, novas práticas estão sendo introduzidas no cotidiano das pessoas. O autor sugere que elas se configuram como uma alternativa ao processo de ensino e aprendizagem e que as mesmas, têm suscitado discussões sobre os processo de ensinar e aprender. Para mais, afirma que possivelmente o grande número de softwares educacionais e a variedade de aplicativos de computador indicam que as TICs podem ser úteis na educação e que a variedade de equipamentos de multimídia podem ser poderosas ferramentas de ensino para acessar diversos estilos de aprendizagem, pois permitem o uso de uma ampla variedade de mídias, desde texto simples até animações complexas, ou até mesmo combinar duas ou mais mídias para obter um efeito didático.

Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no caminho descolonial, é o segundo capítulo. Escrito por Marcio Rogério Bresolin, o artigo apresenta uma proposta desenvolvida por meio da disciplina de Educação Física, intitulado “Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no caminho descolonial”, na Educação Básica em Maracaju (MS), com a finalidade de atender as determinações da LDB 9.394/96 conforme artigo 26. Nele, o autor apresenta a Educação Física escolar como compo-

nente curricular com saberes multidisciplinares, por meio de práticas diferenciadas na escola. Tendo como metodologia de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, o estudo foi desenvolvido em uma escola Estadual no município de Maracaju–MS. Os resultados apontam que realmente é possível ter práticas multidisciplinares e descoloniais em Educação Física, com possibilidades de aprender os saberes por meio dos saberes de outras disciplinas e como uma epistemologia outra.

No capítulo número três: **Educación Superior y Desarrollo Local Comunitario en Cuba: Papel de Los Centros Universitarios Municipales**, Roberto Garcés González, Tomás Raúl Gómez Hernández, Adilson Tadeu Basquerote e Eduardo Pimentel Menezes discutem a importância o desenvolvimento local comunitário dentro das estratégias contidas na atualização do modelo econômico e social cubano. O estudo discute a relação entre o Ensino Superior e o desenvolvimento da comunidade local e avalia o papel dos Centros Universitários Municipais nesses processos nas condições atuais de Cuba. Por meio de entrevistas e análise documental, o artigo possibilita ampliar a compreensão dos vínculos universidade-sociedade, argumentando como ela aumenta seu papel como ator-chave no desenvolvimento local por meio de suas funções essenciais e em suas estruturas locais. Além disso, o texto destaca a importância da educação e das tecnologias na formação intelectual da comunidade.

KOLB, D A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Nova Jersey: Prentice Hall, 1984.

Que a leitura seja convidativa!

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O USO DAS TECNOLOGIAS PARA NOVOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO.....9

Abraão Danziger de Matos

doi: 10.48209/978-65-84959-02-1

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR NO CAMINHO DESCOLONIAL.....24

Marcio Rogerio Bresolin

doi: 10.48209/978-65-84959-02-2

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO LOCAL COMUNITARIO EN CUBA: PAPEL DE LOS CENTROS UNIVERSITARIOS MUNICIPALES.....44

Roberto Garcés González

Tomás Raúl Gómez Hernández

Adilson Tadeu Basquerote

Eduardo Pimentel Menezes

doi: 10.48209/978-65-84959-02-3

SOBRE OS ORGANIZADORES.....68

CAPÍTULO 1

O USO DAS TECNOLOGIAS PARA NOVOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

Abraão Danziger de Matos¹

¹ Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University.
E-mail: estudentegc@gmail.com

Resumo: A aprendizagem ganha cada vez mais força como uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). o desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), novas práticas estão sendo introduzidas no cotidiano das pessoas. Na educação, essa nova tecnologia, principalmente com o advento dos computadores, surgiu como uma alternativa ao processo de ensino e aprendizagem e tem suscitado discussões sobre o conceito atual do processo. O grande número de softwares educacionais e a variedade de aplicativos de computador indicam que essa tecnologia pode ser muito útil na educação. Nesse contexto, mais importante que as TIC é a forma como ela é utilizada no cotidiano das pessoas, ou seja, dependendo de suas características individuais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Tecnologias. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual, principalmente os mais jovens, estão cada vez mais conectada, utilizando, de forma fácil e natural, os diversos recursos tecnológicos disponíveis. De acordo com Prensky (2001) as novas gerações têm muito mais facilidade em lidar com os recursos computacionais, por isso são chamados de nativos digitais já que nasceram em uma época muito conectada com à internet.

Diante da facilidade que as crianças atuais têm em manusear os recursos tecnológicos, como celulares, tablets e computadores faz-se importante que estes instrumentos sejam considerados no processo de ensino aprendizagem, de acordo com Barro e Souza essa facilidade é um sinal de que o indivíduo nasceu na “era da internet”.

Sendo assim, é necessário que escola e docentes busquem inserir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta pedagógica e cognitiva, pois na cultura digital, a escola perde parte de seu papel de detentora dos saberes, pois eles estão disponíveis ao alcance, sendo assim é fundamental que os recursos e dispositivos tecnológicos façam parte das ferramentas pedagógicas (FARDO, 2013, p. 34).

Sendo assim vale ressaltar que a finalidade da educação infantil é o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (MACHADO, 2013, p. 375).

Já para Moran (2009, p 9) “escolas não conectadas são escolas incompletas” e “alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual (...)”.

Sendo assim o objetivo deste estudo é identificar o uso das tecnologias digitais nos estilos de aprendizagem e como estas podem contribuir com o processo de ensino.

CONCEITUALIZAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A compreensão dos aspectos técnicos do âmbito da educação e suas implicações, percebe-se que passam por mudanças e, como consequência, tenta de alguma forma se adequar ao processo. Essa adaptação requer o estabelecimento de um contexto teórico e toda uma estrutura didática.

O conhecimento de diferentes estilos de aprendizagem é uma ferramenta importante para professores e instituições de ensino, todo mundo tem seu próprio estilo de aprender e a grande diversidade desses estilos de aprendizagem requer certas ferramentas para serem reconhecidas.

Estilo é o modo que o indivíduo usa suas habilidades, ou seja, são as maneiras de pensar e agir diante de uma situação (WECHSLER, 2006). O autor aponta também que o termo “estilo” é utilizado em diferentes concepções, como estilo cognitivo, estilo de personalidade, estilo de aprendizagem, entre outros.

Em suma consideramos que o estilo de aprendizagem é o modo individual de se adquirir conhecimento e experiências. Ou conforme Santos e Mognon (2010)

conceituam ser a preferência na forma que a pessoa recebe e processa as informações.

Além da variedade de modelos, os conceitos de estilos de aprendizagem vêm ganhando cada vez mais atenção dos professores por proporcionarem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que ressignificam o ensino (LOPES, 2002).

A teoria dos estilos de aprendizagem desempenha um papel importante na formação do processo de ensino e aprendizagem do ponto de vista técnico, porque analisa as diferenças individuais e se adapta às circunstâncias, permitindo a edição de determinados detalhes técnicos.

Os estilos de aprendizagem contribuem com o processo de ensino, que é muito complexo, eles ajudam a encontrar respostas e informações sob uma ótica que envolve diversas variáveis influenciadas por fatores internos, externos e sociais (LOPES, 2002). Sendo assim os estilos de aprendizagem estão relacionados a uma forma particular de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes por meio da experiência.

As teorias dos estilos de aprendizagem os veem como resultado da genética (código genético), educação, personalidade e compatibilidade humana com as necessidades da natureza.

Os estilos de aprendizagem são definidos por seus aspectos cognitivos, emocionais e ativos de como os aprendizes percebem, participam e respondem aos seus ambientes de aprendizagem (SCHMITT & DOMINGUES, 2016). Há uma variedade de estilos de aprendizagem na sala de aula, essa diversidade inclui as maneiras pelas quais os alunos escolhem visualizar, armazenar, processar e organizar as informações.

Muito se tem falado sobre modelos de aprendizagem que são os construtos práticos de uma teoria que produz um estilo de aprendizagem, a partir disso,

são criados modelos para medir a magnitude dos estilos de aprendizagem, (LUM; BRADLEY; RASHEED, 2011).

É importante alertar que os estilos de aprendizagem podem mudar ao longo do tempo, dependendo da maturidade de cada um, a intensidade do processo de aprendizagem individual torna alguns métodos eficazes para um público, mas não para outros (JACOBSON, 2003).

De acordo com Schmitt e Domingues apud Alonso e Gallego (2002), existem quatro estilos de aprendizagem definidos, sendo eles o funcional, reflexivo, teórico e pragmático, sendo eles:

Estilo ativo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil;

Estilo reflexivo: atualiza dados, estuda, reflete e analisa;

Estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza;

Estilo pragmático: aplica a idéia e faz experimentos (AMARAL & BARROS, 2008, p. 3).

A compreensão dos estilos de aprendizagem se mostra como uma importante ferramenta para no processo de ensino aprendizagem e sua relevância se justifica ainda mais diante das realidades da sociedade moderna, que são influenciadas pelo surgimento e uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, consequentemente, pelos diferentes métodos de ensino que estas geram.

Pessoas com estilo funcional ativo se destacam, gostam de novos conhecimentos, têm mente aberta, são apaixonadas por novos empregos, são pessoas aqui e agora, que adoram viver novos conhecimentos. Seus dias são cheios de trabalho: depois de fazer um determinado trabalho, já estão pensando em encontrar outro. Eles adoram desafios que incluem novas informações e não gostam de grandes prazos, são pessoas de grupos, que se envolvem nos assuntos dos outros e se concentram em todas as atividades ao seu redor. Suas características são: animador, improvisador, localizador, corajoso e automático. Os outros dois aspectos são: arte,

aventura, inventor, essencial, produtor de ideias, pressa, personagem principal, fundador, narrador, líder, voluntário, divertido, participante, competitivo, ávido por aprender e solucionador de problemas (AMARAL & BARROS, 2008).

As pessoas do estilo reflexivo gostam de considerar a experiência e vê-la com diferentes perspectivas; coletar dados, analisá-los em detalhes antes de chegar a uma conclusão. Sua filosofia geralmente é sábia, eles gostam de considerar todas as alternativas possíveis antes de fazer algo. Eles gostam de olhar para as ações dos outros e criar uma atmosfera um pouco diferente e calma ao seu redor. Suas principais características são: consideração, conscientização, aceitação, análise e completude. As segundas características são: observador, compositor, paciente, cuidadoso, focado em dados, argumentativo, compositor alternativo, etnólogo, pesquisador, registrador de dados, símile, lento, remoto, inteligente e curioso (AMARAL & BARROS, 2008).

No estilo teórico as pessoas se concentram nos problemas de cabeça para baixo, com passos sensatos, eles tendem a ser perfeccionistas, combinam o que fazem em teorias integradas. Eles são profundos em seu processo de pensamento e no estabelecimento de princípios, teorias e modelos. Para eles, se fizer sentido, tudo bem. Eles querem clareza e consideração, distanciam-se do subjetivo e do ambíguo, suas características são: metódica, lógica, objetiva, crítica e estrutural (AMARAL & BARROS, 2008).

Pragmáticos são pessoas que usam ideias, eles encontraram uma nova ideia aproveitaram a primeira oportunidade para experimentá-lo, eles gostam de agir com rapidez e confiança com essas ideias e projetos atraentes, tendem a ficar impacientes quando as pessoas estão pensando e enfrentam a realidade quando precisam tomar uma decisão e resolvê-la. Suas principais características são: experimental, prática, direta, eficaz e realista (AMARAL & BARROS, 2008).

O conceito de estilo de aprendizagem, refere-se às diferenças individuais baseadas nas preferências e no ciclo de aprendizagem, influenciadas pela diversidade genética, conhecimentos específicos de vida e necessidades atuais (KOLB & KOLB, 2005).

Santos e Wechsler (2008) afirmam que o estilo de aprendizagem engloba uma abordagem individual específica para adquirir conhecimento e experiência, por esse motivo, o mesmo método de ensino pode ser eficaz para algumas pessoas e não para outras. Os estilos de aprendizagem são realmente diferentes, nenhum é melhor ou pior que o outro (DUNN *et al.*, 2002), porém é importante destacar que os avanços tecnológicos fortalecem essa sociedade do conhecimento, uma vez que por si só possuem estilos de aprendizagem incorporados em seu próprio tempo e espaço e possibilitam o ensino de maior expansão.

Há uma variedade de fatores ambientais envolvidos na aprendizagem humana e devem ser considerados: os fatores físicos, ambientais, psicológicos, físicos, sociais e culturais são influências contínuas na aprendizagem. Como atingir o objetivo da aprendizagem, porém, é tão individual quanto o próprio processo (CAVELLUCI, 2005).

De acordo com Roza (2017) as últimas décadas foram marcadas por mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, que levaram, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que incluem, entre outros recursos, computadores, sistemas, seus aplicativos, redes de computadores e internet e seus efeitos representam novos desafios nas relações de compartilhamento de conhecimento, mas também novas oportunidades de aprendizado, maior acessibilidade e flexibilidade.

As tecnologias utilizadas no contexto da educação proporcionam uma variedade de formas de envolver os alunos dentro e fora da sala de aula, no entanto, tais

recursos tecnológicos não podem ser considerados isoladamente na educação devendo ser reconhecido como parte ativa do processo de aprendizagem, que, por sua vez, reflete diferenças individuais no estilo de aprendizagem, métodos preferidos de aquisição de conhecimento.

As tecnologias no processo de ensino-aprendizagem

A prática pedagógica visa transformar os ensinamentos em informação para os alunos e, como resultado, algumas técnicas são desenvolvidas para aproveitá-los da melhor forma e, assim, alcançar os melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do avanço tecnológico e a identificação dos jovens com estas novas tecnologias, se faz necessário que o professor acompanhe esta evolução para que sua metodologia de ensino não se torne ultrapassada, e acabe por desmotivar os alunos.

O termo tecnologia da informação e comunicação inclui um conjunto de recursos tecnológicos e estatísticas para a produção e uso da informação, que vão desde rede de computadores, central telefônica inteligente, fibra óptica e comunicação via satélite ou sem fio. Os principais componentes de TI são baseados em hardware e seus dispositivos e periféricos, seu software e recursos, sistemas de telecomunicações e gerenciamento de dados e informações.

Segundo Belhot (1997), a tecnologia está embutida em produtos e serviços e é incorporada gradativamente em nossas vidas, sem nos darmos conta de que já estamos utilizando a tecnologia. A tecnologia está inserida neste contexto como elemento chave de mudança e tem como parceiros uma rede global de computadores e software. As TIC expandiram as fronteiras internacionais, proporcionando não só maiores oportunidades de mercado, mas também maior concorrência, hoje

que é hoje um trunfo internacional e não mais local, regional ou estadual, como no passado. O mesmo trabalho foi feito por diferentes pessoas em diferentes países.

Compreender as influências do uso das diferentes TICs na educação como ferramentas que podem ser eficazes no desenvolvimento de estilos de aprendizagem, bons e ruins, é essencial para perceber os benefícios dessa combinação. Esses benefícios estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades, como a sensorial - precisa, visual - oral, indutiva - pulsante, funcional - reflexiva e consistente – global (KALATZIS & BELHOT, 2006).

Em Felder (2002) tais situações promovem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, satisfação com suas instruções e autoconfiança. Nesta mesma situação, outro ponto importante na área de aprendizagem é a conscientização dos alunos. O conhecimento preferencial de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias ajuda você em uma variedade de situações de aprendizagem na escola e na vida, que podem ser possibilitadas pelas TIC.

É importante notar que as contribuições dos professores são importantes para o processo de aprendizagem e ensino. No entanto, é preciso saber com certeza o que as Instituições de Ensino Superior e as universidades corporativas vêm fazendo nesse sentido. Esta pesquisa pode fornecer melhores informações e orientações sobre quais habilidades são desenvolvidas em termos de estilos de aprendizagem, que são importantes para os alunos usarem e trabalharem de forma eficaz.

Nesse sentido, é importante criar caminhos oportunos para alcançar uma educação mais alinhada com os desenvolvimentos atuais. De acordo Scorsato e Silva (2014) “as circunstâncias, as relações sociais, culturais, políticas e econômicas mudaram, mas alguns processos de ensino permanecem estagnados, exigindo novas ideias pedagógicas”.

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital (ALMEIDA & SILVA, 2011, p. 4).

Sabendo que a aprendizagem do aluno deve-se a forma como ele interage com o meio em que está inserido, ao professor e aos recursos disponíveis, é importante que este tenha acesso as novas tecnologias. Este acesso no ambiente escolar favorecerá as “formas de aprender e ensinar”, portanto é inegável a importância do uso destas tecnologias na atualidade, pois através dela a informação se multiplica, não existe limites de tempo e espaço, conecta as pessoas, acontecimentos e informações de uma maneira instantânea e inclusiva (COSTA, 2018).

A discussão sobre a relação das tecnologias e o processo de ensino aprendizagem é muito importante, pois hoje o educador tem uma grande variedade tecnológica a sua disposição, por isso precisa aprender a usá-las na sala de aula, uma vez que o professor é o mediador do processo de ensino aprendizagem, portanto, compete a ele procurar métodos motivacionais para seus alunos aprenderem com as novas tecnologias.

As tecnologias de informação e comunicação são todas as ferramentas disponíveis e utilizadas gerir a informação e promover a comunicação, tais ferramentas, quando incorporadas à educação, são ferramentas que podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem, além de desenvolver e facilitar a construção de informações relacionadas à comunidade técnica na qual os alunos estão inseridos (MATTAR, 2013).

De acordo com Almeida (2011) a integração da tecnologia não envolve apenas computadores e internet na sala de aula, é necessário transformar processos de ensino e aprendizagem, currículo e relações de conhecimentos.

As mudanças tecnológicas e científicas também provocaram mudanças nas relações escola-aluno, o que propõe um desafio à introdução de ferramentas midiáticas na educação. Sobre essa nova prática desafiadora das escolas públicas, Fantin (2007, p. 4) afirmou: “é possível integrar ensino de mídia e educação [...] usando todas as tecnologias disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, vídeo cinema, livro, CD, DVD”. É importante notar o fato de que as novas tecnologias, por si só, podem não apenas potencializar o conhecimento dos alunos, mas também podem ser facilitadoras da aprendizagem.

Atualmente, muitas ferramentas técnicas podem ser utilizadas para auxiliar no aprendizado em sala de aula, vídeo e TV, por exemplo, são recursos comuns em muitas escolas e, com eles, pode-se estimular a linguagem falada e escrita, testar habilidades visuais e auditivas, pois são recursos que estimulam a motivação dos alunos e o bom relacionamento interpessoal.

O uso da mídia pode transformar a educação, mas, nesse caso, será importante que escolas e educadores entendam que as tecnologias de informação e comunicação são recursos tecnológicos que incluem computadores e redes telefônicas (computador + comunicação), principalmente a internet. (SILVA, 2010, p. 7).

Acerca do uso tecnológico no ambiente escolar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 13 de julho de 2010 mencionavam o uso das tecnologias como recurso pedagógico. E desde então a forma de trabalhar as tecnologias da informação e comunicação na sala de aula passou a fazer parte do planejamento escolar, porém surgiu dúvidas quanta a capacitação dos docentes.

...esses letramentos precisam ser trabalhados no campo educacional, para que educadores e alunos possam se familiarizar com os novos recursos digitais e, assim, informar-se, comunicar-se e expressar-se usando as novas modalidades de comunicação, como: processador de texto, internet, web, e-mail, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, blog, vídeo blog. (ALMEIDA *et al.*, 2011, p.3).

O objetivo foi dar uma nova explicação dessas ferramentas na relação entre professor e aluno e explicar os métodos de seu uso. Se a educação, antes do advento da tecnologia, já se está destinada a agregar valor as informações transmitidas em sala de aula, a inserção da tecnologia teria um alto impacto que só poderia levar ao desenvolvimento participativo e crítico social.

Hoje, a escola, o diretor, o professor e a família precisam entender que as mudanças acontecem cada vez mais rápido, acelerando a contínua evolução e expansão do conhecimento, o que desorganiza e potencializa diretamente nossa realidade atual e a cooperação na transformação e desenvolvimento. até mesmo o desenvolvimento da mídia humanitária e internacional, trazendo assim a curiosidade e o desejo de criar hábitos, de conviver e se adaptar a essas mudanças (FRANÇA, 2010).

A evolução da tecnologia muitas vezes muda o comportamento, estabelecendo diferentes processos de comunicação, resultando em uma comunicação que vai desde a comunicação interpessoal até a relação entre diferentes saberes e aprendizados.

A escola precisa acompanhar essa nova realidade comunitária repleta de conhecimento e experiência. O gestor educacional é muito importante nesse processo e precisa assumir sua posição de responsabilidade na construção dessas discussões. É preciso ver o contexto da educação como “um conjunto de condições adequadas que permitem ao educando (reconstruir) o conhecimento do seu conteúdo, do professor, da sua ação e dos elementos construtivos históricos e culturais que fazem parte da natureza” (ALMEIDA, 2009, p. 77).

Isso mostra que essas relações profissional-escola ainda precisam ser bem traduzidas e integradas ao ambiente educacional em todos os níveis. Se a escola não estiver disposta a receber tudo isso, acabaremos competindo em vez de somar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou explorar o contexto atual da relação entre o ensino básico e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, tendo em conta as competências e os estilos de aprendizagem exigidos aos alunos, o fato é que as mudanças geradas pela tecnologia no ambiente de aprendizagem, suas influências, seus componentes e indicadores, que ainda estão sendo considerados, são importantes para compreender a necessidade de aplicá-las no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Pedagogicamente, o uso da tecnologia na educação decorre da necessidade de atender a variedade de estilos de aprendizagem, competências e habilidades apresentadas na atualidade.

O objetivo geral deste estudo foi apresentar no contexto da educação alguns indicadores analíticos do uso da tecnologia no ambiente educacional, buscou-se analisar a teoria dos estilos de aprendizagem e sua relação com a importância do uso da tecnologia na educação. A hipótese deste estudo foi validada e podemos dizer que os elementos que possibilitam compreender, por meio do método de ensino, o uso da tecnologia na educação pode ser corrigido com a teoria dos estilos de aprendizagem.

Deve-se considerar como os alunos podem melhorar seus estilos de aprendizagem usando uma variedade de ferramentas de TIC em conjunto com o ensino. O aprendizado do aluno precisa focar no suporte técnico disponível que pode impactar no ensino, os sistemas multimídia podem ser poderosas ferramentas de ensino para acessar diversos estilos de aprendizagem, pois permitem o uso de uma ampla variedade de mídias, desde texto simples até animações complexas, ou até mesmo combinar duas ou mais mídias para obter um efeito didático. altamente refinado, altamente integrando diferentes estilos de aprendizagem

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilhar de significados. Em aberto, Brasília, c. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

_____; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf;jsessionid=12797FDB0480392966525EB29560347F?-sequence=1>. Acesso em: 13/02/2022.

FRANÇA, T. B. A gestão educacional e as novas TICs aplicadas à educação. Armário da Produção Acadêmica Docente, v. 4, n. 8, 2010.

JACOBSON, L. V. **O potencial de utilização do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação.** 2003. 232f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo, 2003

KALATZIZ, A.C.; BELHOT, R. V. **Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições.** XIII SIMPEP - Bauru, SP, 2006. Disponível Em: https://simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/600.pdf. Acesso em: 28/02/2022.

LOPES, W. M. G. ILS – **Inventário de estilos de aprendizagem de Felder Solomon: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte.** 2002. 85f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LUM, L.; BRADLEY, P.; RASHEED, N. **Accommodating learning styles in international bridging education programs.** Higher Education, Skills and Work-based Learning, v. 1, n. 2, p. 147-168, 2011. Disponível em: http://en.copian.ca/library/research/ccl/accommodating_learning_styles/accommodating_learning_styles.pdf. Acesso em 15/02/2022.

MACHADO, M R. **A inclusão da Tecnologia na Educação Infantil. XI Congresso Nacional de Educação.** PUC-PR. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9701_5615.pdf. Acesso em 15/02/2022

MORAN, J.M. **Perspectivas (Virtuais) para a educação.** 2009. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>. Acesso em 18/02/2022.

PRENSKY, M. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Conjectura: filosofia e educação.** Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/335>. Acesso em 14/02/2022.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo.** 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>. Acesso em 20/02/2022.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR NO CAMINHO DESCOLONIAL

Marcio Rogerio Bresolin¹

¹ Possui graduação em Educação Física, pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Licenciatura e Bacharelado). Especialização em Educação Física Escolar pelo ESAP Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação. Mestrando em Educação pelo Mestrado Profissional Profeduc UEMS - Campo Grande. Atualmente é professor na Escola Paroquial e Instrutor de treinamento funcional. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física.

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta desenvolvida por meio da disciplina de Educação Física, intitulado “Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no caminho descolonial”, na Educação Básica em Maracaju, com a finalidade de atender as determinações da LDB 9.394/96 conforme artigo 26. As referências utilizadas são MOREIRA; CANDAU (2013), HALL (2016), BESSA-OLIVEIRA (2019), MIGNOLO (2014), os PCNs da disciplina de Educação Física, entre outros. O objetivo é apresentar a Educação Física escolar como componente curricular com saberes multidisciplinares por meio de práticas diferenciadas na escola. A metodologia da pesquisa é bibliográfica e pesquisa-ação e ocorre com a execução de atividades na em uma escola Estadual no município de Maracaju–MS. Os itinerários práticos aqui apresentados foram desenvolvidos utilizando conteúdos e eixos preestabelecidos pelo Governo Estadual para o projeto AJA em construir situações de movimentos, enfatizando também aspectos pedagógicos, sociais e culturais diversos dos saberes. Os resultados apontam que realmente é possível ter práticas multidisciplinares e descoloniais em Educação Física, com possibilidades de aprender os saberes através dos saberes de outras disciplinas e como uma epistemologia *outra*.

Palavras-Chave: Educação Física; Multidisciplinar; Saberes descoloniais.

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

A proposta deste artigo é pensar em possibilidades *outras* para a disciplina Educação Física por meio das *experivivências* em ambiente escolar que permitam a ruptura com as metanarrativas embasadas em princípios como a modernização, progresso e a racionalização que em sua maioria silenciam sujeitos. Propusemos a pensar este cotidiano escolar atravessados pela perspectiva descolonial que se constitui em um processo de constantes (re)construções, discussões e resignificações e intenta restaurar vozes, experiências, memórias, identidades e histórias dos subalternos que por vezes são negligenciados na construção de saberes.

Para isso é necessário ampliar a compreensão do modo de entender e perceber a Educação Física para que essa disciplina se configure enquanto um processo

multidisciplinar atrelado ao caminho descolonial como nos apresenta Edgar C zar Nolasco (2010, p. 43), “as defini es e li es não vivem para ser ‘aplicados’, mas para serem desconstruídos no sentido derridaiano do termo”. Esta compreensão de contínua desconstru o nos permite valorizar as contribui es dos sujeitos educacionais, educadores/as e educandos/as articulando os saberes, a Ciências, as experivivências e a instância social que fazem parte.

Pensando nesse diálogo, precisamos, *a priori*, compreender que a lógica da Ciência moderna estabelece quais são os conhecimentos válidos, quem são os sujeitos que podem produzir saberes/conhecimentos e demarcam assim a colonialidade e a subalternidade aos corpos e memória social de todo aquele/a que não obt m legitimidade de fala. Estas demarca es de corpo também são observadas no campo da Educa o, haja vista que a escola se materializa enquanto uma instância social e como tal   também produto de uma sociedade que constantemente se modifica, mas também reforça e reproduz estruturas de domina es já existentes.

Pensar de modo *outro* em rela o a este imposto pela lógica moderna requer um contínuo esforço de sujeitos para romper com a invisibilidade de saberes/conhecimentos, que limita, impõe, silencia, negligencia e coloca de “escanteio” toda a produ o e sujeitos que não sejam aprovados e validados por ela. Aqui salientamos que a figura deste sujeito produtor de conhecimento   sempre masculina, branca, cristã, europeia e de classe média.  , portanto, primordial o (re) construir, desconstruir, ressignificar como pontua a autora Eneida Maria de Souza (2002, p. 111) que, “[...] diante da abertura teórica instaurada pelas abordagens contemporâneas, os limites entre territórios disciplinares são enfraquecidos, provocando questionamento dos lugares produtores de saber [...]”.

Questionar esses lugares de produtores de conhecimentos   pensar em lugares *outros* possibilitando a valoriza o dos sujeitos e também considerar as rela es prático-didático-pedagógicas ou teorias e metodologias de conhecimentos/saberes

que superem a lógica moderna que demarca primeiramente a separação entre “corpo e mente” e torna tudo que corpóreo em secundarizado objetivando-os como aquele que executa e reproduz movimentos como inúmeras vezes acontecem com os corpos dos sujeitos no ensino da Educação Física. Isto ocorre porque a segregação entre corpo e mente hierarquizou aprendizados e conteúdo.

Dentro do ambiente escolar são valorizados aqueles conteúdos/componentes tidos como “sem corpo”, aquele espaço em que, de modo dócil, o sujeito só consiga aprender conteúdos sentado, sem movimentos, tais como matemática, língua portuguesa e até mesmo a língua inglesa. Assim sendo, mutilamos os sujeitos e seus corpos e acabamos por impor conteúdos e métodos de ensino da Educação que negligenciam aos/as estudantes o que os documentos norteadores tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apresenta os saberes disciplinares sob pilares de “[...] procedimentos, valores, normas e atitudes são como instrumentos de aprendizagem escolar, e conteúdo de diferentes naturezas, para a escola e para o professor a formação integral do aluno desde que haja precisão de mediações cientes e planejadas nessa direção” (BRASIL, 1997).

Quando pensamos em Educação Física pensamos nos corpos e em movimentos compreendendo-os como parte de uma cultura corporal que os tem como objeto de ensino e aprendizagem, mas que não os resume a corpo escolarizado pautado na repetição ou movimentos estereotipados. O que nos propusemos a pensar e agir na escola é que enquanto professor/a os movimentos sejam compreendidos como algo que tenha significado e sentido, atrelado ao contexto social, cultural, histórico em que foi produzido.

Portanto, a Educação Física afastada dessa ideia tradicional de disciplina traz consigo amplas possibilidades para este processo da aprendizagem que dialogue com saberes *outros* e que, portanto, elucidem esse processo multidisciplinar a partir

da compreensão de um sujeito sem a repartição e a segregação dicotômica de seu corpo e mente, de aspectos físicos e dos intelectuais, mas sim como indivíduo integral e pleno de corpo-mente. Resignificar o corpo é primordial como salienta o autor Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019, p. 100):

Um corpo que está sempre (entre)! Um corpo que nunca é (nada)! Por isso, tendo essas lógicas culturais em mente, penso neste não-corpo que quer agora, de uma forma ou de outra, tornar-se nosso (como) um corpo de fato. Um corpo que ocupa o entre como o seu lugar! O corpo que temos obedece naturalmente à técnica (da arte) imposta com o pensamento moderno, e aprende e apreende, com grande facilidade, até a “não-técnica” pensando que se naturaliza por poder acessar tudo que a homogeneização técnica pós-moderna o impõe (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 100).

Logo, a Educação Física adquire papel fundamental uma vez que coloca o corpo como objeto principal de seu processo de ensino-aprendizagem que proporciona e ressignifica *experivivências* corporais, que valorize a sensação, percepção e a ação de forma a torná-las uma unidade indivisível. Imediatamente, tornando o corpo um corpo que sente, que pensa, que age e percebe-se no movimento em relação com o meio ao mesmo tempo em que se constitui na estrutura social. Um corpo que se expressa em todas as formas e no ritmo de cada um por meio da respiração, dos passos e dos gestos que falam mesmo quando se quer ocultar, um corpo que encena nossa história individual e nossa história social demarcadas nele. Sendo assim, a disciplina Educação Física transcende o reducionismo da obrigatoriedade nas grades curriculares e se materializa como área de estudo no desenvolvimento global dos indivíduos como é proposto na LBD 9.394/96 em seu artigo 26.

É necessário possibilitar aos educandos/as e educadores/as a ideia e materialização de um corpo que transcenda essa homogeneização moderna, que seja descolonial e que conteste, que desobedeça e que não desqualifique nenhum saber, que considere e valorize as diferenças entre eles no repertório de “ciência e saberes científicos” sem hierarquiza-los.

Na prática isso perpassa por iniciativas de ofertar aos nossos educandos/as um repertório motor diversificado e vivências corporais com significância, ampliando aos sujeitos a possibilidade de identificar-se com o ser e estar em movimento, que transponha as paredes escolares utilizando-se deles para compor seu cotidiano. Pois, quando durante as aulas reduzimos nosso ensino apenas a uma repetição sistêmica de determinados movimentos, podemos incorrer em uma prática excludente, onde aqueles/as que são mais hábeis sob a perspectiva motora tendem a ficar cada vez melhores, ao passo que os menos hábeis tendem a se desinteressar pela atividade proposta, justamente pela percepção de que não são suficientemente bons.

Pensando a disciplina Educação Física neste cenário, igualmente, documento nenhum pode, como tentou a BNCC (2017), impô-la ao lugar de antidisciplina a fim de deslegitimá-la como Área de Conhecimento, com isso, o mesmo defende somente o que é aprendizagem essencial ao desenvolvimento desse corpo/sujeito. E nele traz uma alusão em orientar que “princípios estéticos, políticos e éticos que apontam o desenvolvimento humano integral e democrático, construção de uma sociedade justa e inclusiva” (Brasil, 2017, p.7). Mas como irei julgar-se ao direito de impor a alguém o que é essencial ao corpo/sujeito a saber?

Evidentemente, nossa defesa não é uma Educação Física enquanto disciplina que se apresente apenas como composição de uma grade curricular de escolas públicas e particulares ou mesmo em cursos formativos em Universidades brasileiras. Mas, ao pensar na Base Nacional Comum Curricular que destituiu várias disciplinas do lugar de Área de Conhecimento (a exemplo da Língua Espanhola e igualmente com a Arte), pensamos, neste sentido, em dar visões *outras* à Educação Física com a intenção de transformar modos de “educar” fisicamente o/a estudante utilizando o corpo e seus movimentos e percepções para contribuir com crescimento em todas as dimensões humanas e em lugares outros que não só escolares como é caso de academias e studios fitness que tem foco quase que exclusivamente no corpo-

malhado e por vezes desnaturalizado adotando comportamentos que colocam em risco até mesmo a saúde dos sujeitos.

Pensando, então, especificamente no ensino da disciplina de Educação Física, de acordo com os PCN's é possível evidenciar os aspectos socioculturais dos educandos e das educandas, de modo a atender as diferentes realidades encontradas em nosso país. Tal proposta enquadra os conteúdos na perspectiva da cultura corporal de movimento, de maneira a considerar as experiências e manifestações apresentadas pelo contexto dos educandos e educandas e facilita, portanto, esta abordagem descolonial que enaltece modos, conhecimentos, saberes, sujeitos e corpos *outros*.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE UM CAMINHO DESCOLONIAL

Para trilhar este caminho descolonial a nossa proposta foi a de utilizar a Cultura Corporal de Movimento como forma para auxiliar a formação do sujeito integral, e, portanto, sem restrições ou limitações no que tange aos conteúdos das aulas de Educação Física. Mas sim atrelar a uma perspectiva epistêmica descolonial modos diversos de promover conhecimentos *outros* para romper com o estigma da área ser reduzida apenas a atividade física (aspectos biológicos), mas que esta também é e deva ser propulsora de saberes, cultura e de conhecimentos para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para isso nossa reflexão nos levou a propor atividades diversificadas atividades que não estejam limitadas apenas ao caráter exclusivamente biologista impostas pela lógica moderna, mas que possibilitem a formação dos sujeitos de modo que esses (corpos) sejam éticos e capazes de selecionar informações de forma crítica, pensar/repensar, sentir e agir.

Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, é objeto, muitas vezes inanimado, porque não si move-se como quer ou pode porque a regra não permite. Quer dizer, não estou falando de corpos fora de padrões, mas de padrões impostos pela lógica moderna que estranha tudo/todos que é/são fora das classificações estabelecidas de gênero, raça e classe no século XVI e que foram ex-postos na condição de exterioridade (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Assim sendo a compreensão de que não existem corpos fora do padrão é essencial para o processo de descolonizar a Educação Física escolar para desenvolver aulas que sejam significativas e prazerosas para os/as alunos/as, aulas permeadas por descobertas corporais, de sentimentos, sentidos e saberes no contexto que estão inseridos. Com isso corpos *outros* podem ter voz: corpo feminino, corpo negro, corpo não-atlético, corpos indígenas, entre tantos outros corpos da diferença que foram taxados de diferentes e tiveram seus movimentos e vivências marcados pela desigualdade e exclusão. O que desejamos com nossa prática ancorada na descolonialidade é que esse corpo seja instrumento para a luta e fala de subalternizados que caminhem em tempos-espacos, concepções de poder em uma efetiva busca pela integralidade dos sujeitos, como aponta Bessa-Oliveira (2018, p. 267) “ É ser alguém no mundo; sentir o mundo; saber do mundo em que vivemos[...]a partir da situação e da noção de que ocupamos um lugar específico no espaço – geográfico, biográfico e cultural, enquanto sujeitos viventes [...] precisamos ser, sentir e saber o ‘mundo’ em que vivemos.”

Por isso é imprescindível que o/a professor/a de Educação Física se perceba enquanto sujeito *biogeográfico* que compreende os processos de descolonização do ser, do saber e do sentir, que se predisponha a se inserir e enxergar sua prática de atuação, de forma autorreflexiva e descolonial para transpor/superar este ideário equivocado do ser humano sob a leitura exclusivista do caráter biologista e mecânico:

onde o corpo deva ser forte para carregar peso, habilidosos em seus movimentos a fim de ser mais rápido para assim também produzir mais. É preciso que os sujeitos sejam compreendidos em sua totalidade e não apenas de forma reducionista, pois desta forma acabamos utilizando apenas de conhecimentos biológicos e disciplinares ou técnico-formais para aperfeiçoamentos dos movimentos, exacerbando por consequência a aptidão física, como se este desempenho/resultado revelasse a identidade do sujeito ou a forma de ver e/ou perceber o mundo. Conforme descreve Bessa-Oliveira (2019, p. 9):

[...] estarei aqui propondo uma construção de conhecimento que não se inscreve nas referências teóricas citadas como aportes teóricos, mas, pelo contrário, estou articulando epistemologicamente um conhecimento, ou uma forma outra de produzir conhecimento que está se erigindo por meio desse *locus* enunciativo como maneira de reflexão para construção de uma mediação de saberes que ocorre a partir da exterioridade dessa especificidade (minha *corpo-política*) biogeográfica.

Com esta proposta de construção para um conhecimento *outro*, este percurso descolonial, define-se enquanto um saber não citado por aportes teóricos e sim pronunciado por uma perspectiva de fornecer conhecimento a partir do sujeito, de seu local de fala, da escola ou mesmo em seu local de vivência. Ser descolonial é mais do que um método, é um modo de ser no mundo de dialogar com saberes dessa exterioridade, com os corpos educacionais e o contexto escolar.

Diante disso podemos dizer então que a Educação Física passa a ser um diferencial na composição dos conhecimentos/saberes, quando não a limitamos a aspectos biológicos e motores exclusivamente, mas sim utilizamos dela para impulsionar as experiências dos sujeitos de modo que sejam compreendidos em seu sentido mais amplo e não apenas disciplinar/educacional, mas também como corpos partícipes da história, da cultura, do lazer, da saúde, das Ciências, entre outros.

ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS PRÁTICOS

Sabemos que a teoria descolonial se materializa no ser-fazendo e, portanto, não existe distinção entre a teoria, a prática e os sujeitos. Para exemplificar o caminho descolonizador que enquanto professor/a estamos trilhando, nos propusemos a pensar a aula de modos *outros* em uma instituição pública da cidade de Maracaju em Mato Grosso do Sul. A escola escolhida foi a Escola Estadual Manoel Ferreira de Lima. Focamos nas turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental por meio do AJA e com conteúdo de diferentes disciplinas: Física, Geografia, Matemática, Arte e Biologia, entre outros.

Considerando que o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA) tem um público diferenciado e visa atender a jovens estudantes entre 15 e 17 anos com distorção de idade/série, há uma multiplicidade cultural já que as turmas são concomitantes: 6º e 7º ano do ensino fundamental, no período noturno, perfazendo o total de 40 alunos/as, conteúdo foi desenvolvido em 8 (oito) aulas ministradas em outubro do ano de 2019. Vale ressaltar que as aulas ocorreram antes do período pandêmico da covid-19 e, portanto, em espaços como sala de aula, pátio e quadra da escola.

Deste modo, em um primeiro momento, houve a elaboração dos planos de aulas embasados no referencial curricular com o foco em garantir a conexão e interconexão de seus conteúdos, priorizando aulas de forma criativa e reflexiva, com ampliação para um trilho de perspectiva epistêmica *outra* descolonial.

A instituição onde foi executado o projeto multidisciplinar/multicultural e descolonial é reconhecida na cidade como uma escola de conceito valorizado, por estar localizada na região central do município e ter grande procura por vagas por parte dos responsáveis, que reconhecem o diferencial da gestão através de estratégias pedagógicas despertando o interesse da comunidade. O contexto é de que a maioria dos/as alunos/as possuem vínculos expressivos com a instituição e os familiares

estabelecem parceria com a escola, uma vez que os educandos e educandas que iniciam sua trajetória escolar ali optam em permanecer nesta instituição até a conclusão desta etapa de ensino.

Dessa maneira, foi proposto uma ação com viés prático objetivando estratégias que proporcionassem um olhar *outro* sobre a importância da disciplina como detentora de pilares integradores e multidisciplinares. Para isso nos aproximamos de uma abordagem da pesquisa-ação que segundo Paulo Ricardo da Silva Rosa (2013, p. 71):

No campo educacional, este tipo de entendimento do que é Pesquisa Ação é associado a projetos de pesquisa nos quais o professor é o pesquisador e o objeto da pesquisa é a própria prática do docente. A ideia central é que o professor sistematize suas práticas, construindo um conhecimento de nível mais geral baseado na reflexão teórica sobre a prática, a transformando, assim, em uma práxis (ROSA, 2013, p. 71).

Este modo de pesquisar, aliado a concepção descolonial, permite uma ressignificação e transformações de práticas tradicionais e excludentes, para uma que proporcione aos/as alunos/as a criticidade e a inovação a partir das *experivivências* dos/as mesmos/as. Por isso, segundo Mauri Luiz Heerdt (2003, p. 70) cabe ao educador evidenciar “[...] uma série de desafios, alguns inéditos, que precisam ser assumidos e incorporados na prática docente. A mudança, o novo, o questionamento, o diferente, quase sempre são causa de insegurança e medo. Mas é necessário ousar e enfrentar.”

Fazer uso do nosso lugar de prática, discurso, atuação como professor/a mediando um caminho *outro* de pensamento a esse corpo, aluno/a, atleta, que possa romper e transcender as barreiras do modelo moderno eurocêntrico, que oprime e isola o sujeito os marginalizando e ocultando, como nos apresenta Eneida Maria de Souza (2011, p. 09), é

Romper a barreira do estereótipo é uma das maiores conquistas da epistemologia contemporânea, pautada por modernidades descentradas, em confronto com a hegemonia moderna ocidental [colonial], em busca de saídas que se afastem dos discursos apocalípticos e ressentidos [...].

Essa atitude de rompimento e confronto a hegemonia moderna é desafiadora para os corpos, aqui em seu sentido integral, de professores/as e alunos/as, onde está o foco principal deste artigo, que é (re)escrever caminhos onde a ciência moderna não seja capaz de invalidar conhecimentos/saberes *outros* desvalorizando-os. Enquanto docentes de Educação Física ansiamos pela valorização da essência deste conteúdo por meio de autênticas experiências corporais que devem objetivar resgatar a sensibilidade, a expressividade, a criatividade e a espontaneidade em seus movimentos bem como a sua capacidade de comunicação.

Escolhemos como conteúdo a ginástica, pois é inegável a contribuição desta para o desenvolvimento da cultura corporal de/do movimento, pois traz consigo o objetivo inerente quanto à melhoria das capacidades e aspectos físicos motores e sensitivos. Entretanto a compreensão deste conteúdo/conhecimento não pode ser reduzida apenas a aprendizagem de exercícios e técnicas com *locus* na Aptidão Física, em ambiente escolar deve se contextualizar enquanto educação formativa para a vida, movido por uma curiosidade em aprender/apreender por meio das manifestações da cultura corporal de movimento.

A palavra “*gymnastike techne*” é de origem grega que tem como significado “arte dos exercícios corpóreos” e que do latim “*gimnastica ars*” tem sua correspondência na expressão “fazer ginástica”. Contribuem atualmente para a sua compreensão de “ginástica” enquanto termo que é empregado com as mais variadas conotações e por isso possibilita diversas interpretações, mesmo dentro da cultura do movimento. Este entendimento pode ser ampliado a partir da elocução feita no livro de Carmem Lúcia Soares *et al*, conhecido como *Coletivo de autores* (1992, p.78) que pontuam acerca da ginástica:

[...] diferenciam dos outros movimentos corporais da cultura do movimento, tais como: o contexto de ação no qual o movimento está inserido significado/sentido que é atribuído pelo ser humano que “se-movimenta”, bem como os elementos básicos da própria ginástica com ou sem uso de aparelhos (saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embalar) que “traduzem significados de ação historicamente desenvolvidas e elaboradas”

Logo, intencionalmente o profissional de EF no âmbito escolar deve modificar esta prática tradicional, de forma que os/as educandos/as consigam construir suas situações de movimentos, enfatizando também aspectos pedagógicos, sociais culturais diversos. Durante as aulas com o conteúdo ginástica e, por entender que os conhecimentos que atravessam os corpos se tornam mais significativos, propusemos atividades para oportunizar aos/as alunos/as maneiras de não apenas realizá-las e apenas repetir atividades dadas, mas de ter como observação o funcionamento de seu corpo de maneira individual e coletiva e a percepção dos movimentos.

Sendo assim a primeira aula foi conceitual onde os/as alunos/as foram questionados: “O que é ginástica?” E como respostas tivemos as seguintes afirmativas: “é aquela das olimpíadas com aparelhos”; ou ainda; “É aquela que a gente faz antes de correr”, posteriormente quando indagados sobre “Quem pode fazer ginástica?” Percebemos que os educandos detinham um olhar elitista e preconceituoso sobre a modalidade ao responderem dizendo ser “coisa de mulher”; “é atividade para menina rica”.

Essas concepções se apresentaram para além dos discursos já que durante a realização das atividades alguns alunos do sexo masculino desistiram da aula com a prerrogativa “eu não gosto dessas atividades aí não meu negócio é futebol”; ou ainda, “está muito fácil não quero mais fazer”. Entretanto, as falas e práticas materializavam as contradições já que esses sujeitos não conseguiam realizar a atividade de correr saltar e dentro do espaço delimitado.

A desvalorização deste conteúdo ficou evidente quando se materializa na fala dos alunos: “desde quando ginástica serve para alguma coisa?” “Pra mim só serve para aquecimento!”. Discursos assim não devem ficar sem uma análise ou intervenção por isso enquanto docentes optamos em parar a aula para contextualizar o ensino de ginástica sob a perspectiva da história no anseio de romper com o ideário de que esta é menos importante que outros conteúdos da Educação Física.

A proposição de incluir Ginástica na escola de forma mais efetiva recorreu diante da negação deste conteúdo dentro da realidade escolar, dando a esta manifestação da cultura corporal de movimento não apenas o caráter de ser conhecida, mas sim significada e ressignificada pelos educandos. Em uma segunda aula utilizamos a aula para propor debate e exemplificamos como a ginástica é realizada em diferentes localidades, como existe um reforço para que esta se mantenha no padrão alemão e inglês (europeu), como é uma prática que não é “própria” apenas de mulheres, entre outras questões.

Para essa ampliação de compreensão do conteúdo ginástica utilizamos o diálogo com conhecimentos próprios e de outras áreas que atravessam nosso corpo e nos fazem, por exemplo, identificar que biologicamente estamos cansados quando notamos que há um aumento na frequência cardíaca. Percebemos a necessidade de se problematizar como se estabeleceu a ginástica historicamente e como isso interfere na concepção de ser um esporte elitista ou feminino. Obviamente que como uma prática descolonial não fragmentamos conteúdos/componentes, mas propusemos um modo *outro* de estabelecer conexão entre eles, enquanto o corpo perpassa por experiências sensoriais, intelectuais, corporais, sociais, e assim sendo: (re)pensa, sente e age durante a aula. Logo, o sujeito não está submetido à repetição mecanizada, mas sim a experiência desses movimentos como parte de si, da sociedade e de uma formação integral.

Em uma terceira aula propusemos a nossos/as alunos/as que vivenciassem diferentes pilares da ginástica geral em um circuito previamente estabelecido pelo professor responsável pela turma, foram trabalhados os pilares das habilidades motoras básicas como saltar, equilibrar-se, correr, suspender, saltitar e trepar agarrando em cordas, entre outros.

Na quarta aula nossa proposta foi que nossos/as alunos/as experimentassem movimentos da ginástica geral como rolamentos, saltos e giros, paradas de mão, ponte, rodantes, o recurso metodológico utilizado foi propor desafios para que eles/as se deslocassem de formas variadas e vivenciassem a rotina do treinamento ginásticos.

Na quinta e sexta aula apresentamos a ginástica como componentes mais específicos como por exemplo a ginástica rítmica e artística que compõe o quadro de esportes olímpicos e que, portanto, a maioria dos/as alunos/as já tinham tido contato ao menos como espectadores, além da utilização de vídeos para apresentar a ginástica acrobática utilizada por artistas circenses e também a ginástica aeróbica praticada em academia.

Na sétima propusemos aos/as alunos/as que escolhessem quais das ginásticas gostariam de experienciar, então preparamos uma aula prática ginástica aeróbica já utilizando os conhecimentos/saberes experienciados pelos corpos ao longo das aulas. Em nossa última aula propusemos aos/as alunos/as que compartilhassem quais foram os ganhos da vivencia com a ginástica e se consideravam essa componente/ unidade temática como significativa para Educação Física. Obviamente que metaforicamente o trilhar de uma Educação Física descolonial se assemelha ao aparelho da trave estreita, que requer equilíbrio, mas nos permite saltos significativos e giros de concepções educacionais.

As aulas evidenciaram, a necessidade de fazer, por exemplo, da ginástica uma atividade *de* movimento. Não mais deixá-la restrita às relações estereotipadas muitas

vezes presentes nas escolas. Igualmente são perceptíveis, no âmbito da Educação Física como Área de Conhecimento, tais questões de relações equivocadas com outras modalidades esportivas praticadas muitas vezes nas escolas como opção para retardamento da direção e dos e das estudantes. Pois, em muitos casos, as meninas vão “brincar” de vôlei e os meninos vão expurgar suas masculinidades no futebol. Portanto, há aí, para meninas e meninos, professores e professoras, escolas e para o Estado uma necessidade enorme de descolonizar o corpo, o movimento, o saber, o ser e o sentir para que todos e todas possam fazer sabendo que Educação Física está para muito além de fortalecer um corpo que não pensa: sem cabeça (intelecto).

CONCLUSÕES

Podemos então a partir das *experivivências* enquanto professor/a de Educação Física concluir que o processo ensino aprendizagem carrega consigo possibilidades *outras* e descoloniais que essencialmente vislumbram os sujeitos enquanto produtores de conhecimentos/saberes libertadores e contra hegemônicos, inclusive nas salas e nas quadras de aulas da Educação Básica, em formação de professores que contribuem para uma sociedade mais empática e menos excludente. De modo que impreterivelmente sejam fornecidas aos educandos e educandas formas *outras* de experienciar o fazer científico do corpo com a capacidade de interpretar diversificados fatos cotidianos sobre perspectivas *outras*.

Para pensar em uma Educação Física de modo descolonial é essencial um compromisso docente que como aponta Paulo Freire (2002, p. 14) “seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto o saber que estamos abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente”. E aqui acrescentamos que não apenas produzir e estar abertos a conhecimentos/saberes novos, mas igualmente elucidar aqueles que foram desconsiderados, ignorados e excluídos pelo pen-

samento moderno e o modo cartesiano operante que fragmentou sujeitos e suas produções e seus corpos.

É preciso problematizar o sistema que estabelece hierarquias de conhecimentos quando, por exemplo, colocam inúmeras aulas de Matemática e em contraponto pouco tempo de Educação Física que às vezes fica a caráter facultativo em algumas etapas de ensino, a exemplo do que tento promover a BNCC (2017). Por isso a compreensão de um sujeito integral possibilita não apenas conexões, mas uma educação que pense o/a aluno/a considerando seu gênero, seu desejo, seus saberes/conhecimentos demarcados em seus corpos.

Em síntese, é urgente a ruptura das demarcações da colonialidade de/nos corpos para um fazer pedagógico *contramoderno* que tire das relações ensino/aprendizado a centralidade dos aspectos biológicos e físicos. É necessário propor um corpo em movimento, pois é através destes que os sujeitos conseguem introduzir modos *outros* de compreensão de mundo atravessados por uma ação onde se percebam e realizem sentidos/significados em e para seu meio sociocultural.

Ao apresentar o conteúdo/unidade temática ginástica possibilitamos a nos/as alunos/as a ruptura com o quarteto fantástico (handebol, basquete, voleibol e futsal) que colonizam corpos e monopolizam os saberes/conhecimentos dos sujeitos. É tão evidente essa demarcação que quando propusemos um conteúdo diferente dos mesmos houve não apenas o estranhamento mais a também a repulsa ao mesmo, as desigualdades saltaram diante de nossos olhares atentos, a prática sexista e elitista demarcada pelos discursos dos/as alunos/as, nos impulsionaram a uma prática que trabalhasse o corpo como parte de uma cultura permitindo pensarmos em ações pedagógicas que prezassem pelos pilares de inclusão e equidade.

Constatamos que apesar da ginástica ser tida como essencial conteúdo/unidade temática para nossa área de conhecimento a mesma ainda não compõe a prática

da Educação Física Escolar o que requer uma postura *outra* de docentes que intencionalmente fazem, ser e sentir diferente a educação. Pensando em modos de que a Educação Física seja inclusiva no que diz respeito aos conteúdos/saberes, inclusiva no sentido de participação de todos/as sem separação entre homens e mulheres, altos e baixos, brancos e negros, magros e gordos.

Para isso é preciso antes de tudo descortinar as diferenças, mas não permitir que sejam tratados de formas desiguais. Isso requer do/a professor/a atenção desde o planejamento das aulas, conhecimento de suas turmas e saberes prévios e disposição para privilegiar experiências múltiplas dos sujeitos, as construções corporais ao longo da história e elucidarmos através das nossas aulas possibilidades outras para alunos/as mostrando a eles/as que as marcas das diferenças não são cravadas simplesmente pela biologia, mas também são feitas pela/na cultura por isso é essencial (re)pensar nossas experiências e vivências.

Como nos aponta Paulo Freire (2002) não há como transplantar experiências, mas sim reinventá-las e é nesse sentido de corpos que (re)existem, (re)significam e sentem que compartilhamos nossas experivivências enquanto educador/a em processo de saltar da barra imposta pela colonialidade/modernidade em sentido a uma barra assimétrica da descolonialidade.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O Corpo das Artes (Cênicas) Latinas ainda é razão e emoção! “Quando essa porra toda explodir, aí Eu quero é ver!”. **Cadernos de Estudos Culturais: Corpos Epistêmicos**. v. 2 n. 22, p. 83-109, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9711>. 20 mai. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Arte e Cultura de Mato Grosso do Sul no Ensino de Artes: ser, sentir e saber”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador**. Campo Grande, MS: Life Editora, p. 267-284, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Educação Descolonial: formação de professor de Arte para um trabalho docente mediador. **Acervo do autor**, p. 1-36, 2019, texto no prelo.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4a Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **LEI 9.394 de 20 dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acessado em 06/05/2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

Brasil. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, V. M. “Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, A. F.; (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação**: tensões e desafios. Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAMIANI, Iara Regina. Práticas corporais. **Nauemblu Ciência & Arte**, Florianópolis: 2005. (pp. 61-80). Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticasCorporaisVolume2.pdf>. Acesso em 05 mai. 2018.

FARIA, J. R.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 5-35, 2019. DOI: 10.20396/rfe.v11i1.8655077. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655077>. Acesso em: 26 mar. 2020 (2019, p. 1-7).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. **Como Educar Hoje?** reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo : Mundo e Missão, 2003. p. 70.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; MAIA, Bruno Henrique Carvalho; ALMEIDA, Fabiana A. Bernardes; PIDNER, Flora Sousa; SANDER, Jardel; PALLADINO, Lucas; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. Lugar de diálogos possíveis. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 9.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter D. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo, jornal “Pagina/12. 2014 Disponíveis: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOLASCO, Edgar César. **Babe Local: lugares das miúdas culturas**. Campo Grande, MS, Life Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6º. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, Coleção de estudos culturais em Educação, 2005.

SOARES, Carmem. Lúcia. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia... [*et al.*]. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª. ed. Revisada, São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Eneida Maria de. “Prefácio – Os não lugares teóricos”. In: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 9-12.

VAYER, Pierre. **O diálogo corporal a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manole, 1984, p. 76.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO LOCAL COMUNITARIO EN CUBA: PAPEL DE LOS CENTROS UNIVERSITARIOS MUNICIPALES

Roberto Garcés González¹

Tomás Raúl Gómez Hernández²

Adilson Tadeu Basquerote³

Eduardo Pimentel Menezes⁴

1 Dr. C. en Ciencias Sociológicas. Profesor Titular. Centro de Estudios Comunitarios. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba. rgarcés@uclv.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-9993-37612>

2 Dr. C. en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Director del Centro Universitario Municipal de Remedios. Cuba. tomasrg@uclv.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-6367-7436>

3 Dr. C. en Geografía. Profesor en el Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Vale del Itajaí (UNIDAVI). Brasil. abasquerote@yahoo.com.br <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

4 Dr. C. en Geografía y Educación. Profesor Asociado (UERJ y PUC/RJ). Brasil. epemenezes30@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9445-7698>

Resumen: El desarrollo local y comunitario es esencial dentro de las estrategias contenidas en la actualización del modelo económico y social cubano. Este estudio tiene como objetivos de argumentar la relación de la Educación Superior y el desarrollo local comunitario y valorar el papel de los Centros Universitarios Municipales en estos procesos en las condiciones actuales de Cuba. Se utilizaron como métodos las entrevistas y el análisis de documentos. El presente artículo permite incrementar el entendimiento de los vínculos universidad-sociedad al argumentar como aquella incrementa su rol de actor clave del desarrollo local a través de sus funciones sustantivas en sus estructuras locales.

Palabras clave. Educación Superior; desarrollo local comunitario; Centros Universitarios Municipales

INTRODUCCIÓN

En las condiciones actuales del país ya nadie duda de la necesidad apremiante de vincular los resultados de la ciencia y la innovación al desarrollo local y comunitario. La actualización del modelo de desarrollo económico y social cubano y la importancia que dentro de él se le ha otorgado al desarrollo local, que, se conceptualiza como

[...] un proceso esencialmente endógeno, participativo, innovador y de articulación de intereses entre actores, territorios y escalas (municipal, provincial y sectorial/nacional). Se sustenta en el liderazgo de los gobiernos municipales y provinciales para la gestión de sus estrategias de desarrollo dirigidas, desde la gestión del conocimiento y la innovación, al fomento de proyectos que generen transformaciones económico-productivas, socioculturales, ambientales e institucionales, con el objetivo de elevar la calidad de vida de la población. (MEP, 2020, p. 1).

De acuerdo a este concepto, el desarrollo local “[...] es concebido como un proceso esencialmente endógeno, participativo e innovador” (DÍAZ-CANEL Y FERNÁNDEZ, 2020, p. 2), esencialmente comunitario, porque no es sostenible sin el empoderamiento popular. (GARCÉS Y RIERA, 2014). Tales condiciones plantean a la Educación Superior, como sistema, una responsabilidad creciente acerca de ello Núñez y *et al.* (2021, p. 7) consideran que el

[...] desarrollo local sostenible reclama la creación de capacidades humanas, cognitivas, científicas, tecnológicas. El potencial humano es determinante. Por ello, las universidades, actores clave del conocimiento, juegan un rol importante en la batalla por el desarrollo sostenible, también a nivel local.

A los Centros Universitarios Municipales (CUM) les corresponde actuar en el municipio y el territorio como gestores del conocimiento y la innovación y, para cumplir esa función se impone trabajar para minimizar las amenazas y potenciar las oportunidades locales y fortalecer la calidad, la eficiencia y la racionalidad económica en los procesos de desarrollo local y comunitario, contribuir a la identificación y diagnóstico de los problemas, desarrollar la capacitación orientada a las necesidades determinadas, conectar el conocimiento con las necesidades sociales, para facilitar soluciones y promover valores en los actores locales involucrados. “El conocimiento es imprescindible para identificar posibilidades endógenas de desarrollo y atraer recursos exógenos, por ejemplo, a través de la formulación de proyectos” (NÚÑEZ, 2018, p. 114). El tipo de desarrollo a que se aspira en los municipios cubanos no es posible realizarlo de espaldas a una efectiva gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación.

La sociedad socialista, justa, próspera y sostenible a la que aspiramos, requerirá cada vez más una cultura científica, y no se trata de una u otra institución científica, vinculada a la ciencia mundial, sino de la integración del pensamiento científico en la cultura general del cubano, en todas sus instituciones, en todas sus tareas sociales, en todos los espacios territoriales, en todas las edades. (LAGE, 2021, p.1).

DESARROLLO

La relación del Proyecto Hábitat II y los CUM permite trascender la limitada visión, enraizada en la sociedad, acerca del hábitat como un entorno natural de determinadas especies, lo que es correcto en el campo de las ciencias naturales para sus investigaciones, o en otro caso como el grupo de actividades que se ejecutan para resolver situaciones de precariedad en contextos urbanos que implica la ocu-

pación o concentración de personas en un territorio con una ausencia o carencia de elementos integrales del hábitat, para esa visión, el objeto de estudio es el asentamiento humano, y las intervenciones no siempre concebían a todo el conjunto del entramado social.

La visión de hábitat que se ha construido a partir de esta experiencia es otra, mucho más amplia y pertinente, que tiene una proyección holística integradora, que evita asumir los problemas por partes, sin tener presente el todo. Esta visión asume el fenómeno social en todas sus magnitudes e integra ciencias y gestión de gobierno para incentivar la innovación social y resolver los problemas de la convivencia y la calidad de vida, a través de una gestión integral, participativa e interdisciplinaria, donde el individuo se convierte en sujeto y de acuerdo a su propio contexto sociocultural y su sistema de valores construye soluciones junto a otros, de acuerdo a objetivos, expectativas, patrones y preocupaciones compartidas.

La calidad de vida se encuentra estrechamente relacionada con la participación social y esta se logra como resultado de la participación social de los individuos en las actividades que realizan en el medio familiar, en el centro de trabajo y en el ámbito comunal y nacional, en relación con las cuales se ejercitan sus capacidades humanas y desarrollan su personalidad, a la vez que se reconocen en el otro con el cual interactúan en condición de sujetos que cooperan, no que compiten entre sí.

El desarrollo local y comunitario hace mucho más necesario la atención a la diversificación en los municipios de las potencialidades de la Educación Superior, a través del fortalecimiento de los Centros Universitarios Municipales (CUM) y sus relaciones con el sistema de Gobierno a todas las instancias.

En este sentido, se destaca en especial en los municipios y dentro de estos en los consejos populares para incidir mucho más en la solución directa de los problemas locales a través de acciones concretas que conduzcan a vigorizar el trabajo

comunitario integrado como método por excelencia de la actividad del Poder Popular, de la producción local de alimentos y la elevación de la cultura alimentaria, la atención al complejo tema de del envejecimiento poblacional, la situación del medio ambiente y el incremento de actividades de educación ambiental, la gestión integrada del hábitat como vía para la solución eficiente de los problemas sociocomunitarios asociados a las viviendas y la gestión oportuna de los espacios públicos y la calidad de vida en los territorios, la práctica social del deporte y la incentivación de diferentes vías para lograr una recreación sana como prácticas sociocomunitarias cotidianas y la identidad local como elemento esencial dentro de los procesos de desarrollo local y comunitario, entre otros.

La Educación Superior en los municipios

En los últimos cinco años existe una demanda creciente de los gobiernos municipales a los Centros Universitarios Municipales (CUM), para que sean más activos en la contribución al crecimiento y desarrollo económico local y territorial, lo que lo refuerza su condición de actores clave en el tejido social, por su ejercicio cotidiano en actividades de la docencia, investigación y extensión universitaria, vinculados estrechamente al entorno socioeconómico de cada localidad o municipio. “Avanzar en la descentralización y en el desarrollo local, obliga a potenciar las instituciones locales, entre ellas el Centro Universitario Municipal” (NÚÑEZ, 2020, p.200).

En esta situación los CUM, como unidad organizativa que tiene como objetivo llevar a cabo todos los procesos y funciones sustantivos de la Educación Superior en la magnitud que demande cada municipio con la calidad requerida. La situación actual de Cuba, su inserción en el mundo contemporáneo y el desarrollo de sus municipios “[...] demanda capacidades de asimilar creativamente conoci-

mientos y tecnologías nuevas, y demanda capacidades de crear conocimiento, es decir, ciencia e innovación” (LAGE, 2021, p. 1).

Tal desafío plantea que los CUM se han de convertir en agentes integradores de los saberes locales y gestores de saberes externos, que fortalecen la coordinación, el asesoramiento y el control de los procesos universitarios en la localidad y desde el punto de vista metodológico, trabajan para asegurar la calidad y la pertinencia de la Educación Superior a este nivel, fomentando como praxis la cultura científica e insertándose en el desarrollo socioeconómico de cada municipio, con la responsabilidad territorial de contribuir a la gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo local y su integración a las estrategias municipales de desarrollo, para contribuir al aprovechamiento de “[...] los recursos endógenos, lograr crecimiento económico, crear empleo, generar riquezas, mejorar la calidad de vida y conservar la tradición cultural” (CRUZ, 2011, p. 80).

Uno de los elementos más importantes para el logro del éxito en el desarrollo local está estrechamente asociado a la gestión estratégica de todos los recursos disponibles en el municipio. Esta premisa impone la necesidad de partir de un exhaustivo estudio que incluya lo económico, lo tecnológico, lo medioambiental y lo sociocultural; donde la capacitación pertinente de los diferentes actores de estos procesos es fundamental.

La gestión del potencial humano debe ser colocada en el centro de atención de cada territorio. La capacitación, la educación permanente, la formación a lo largo de toda la vida, no son consignas: son necesidades del desarrollo, congruentes con el paradigma que alienta las estrategias y planes que se impulsan a nivel territorial y de país. (NÚÑEZ, 2020, p. 199).

Esta percepción del valor de la gestión del potencial humano para el desarrollo local impone la necesidad de superar nudos críticos asociados a la integralidad, la visión de proceso y el reconocimiento del hecho, la articulación de actores sociales, la visión estratégica de los decisores, la participación como elemento sociocomu-

nitario cotidiano, la identidad, las diferentes lógicas de acción, las competencias y los recursos como factor determinante, el capital social (GALLICCHIO, 2017). Esos elementos, entre otros, coadyuvarán a cumplir los, que según Méndez (2000), se pueden considerar como otros objetivos importantes para el desarrollo local y territorial a:

- satisfacer las necesidades básicas de la población en materia de servicios e infraestructura,
- mejorar la distribución de los frutos del desarrollo y la participación económica, social y política,
- aumentar la calidad de vida mediante el mejoramiento general de los asentamientos humanos, urbanos y rurales,
- impulsar el crecimiento económico por medio del aumento sostenido de la producción local de bienes y servicios,
- mantenimiento y la ampliación de la capacidad productiva regional,
- proteger el entorno natural y la obra humana,
- consolidar la autonomía territorial, entendida como la creciente autodeterminación política de los territorios, la identificación de los habitantes de ellos y la apropiación de excedente económico.

Los CUM y el desarrollo local y comunitario

Los Centro Universitario Municipal (CUM) constituyen una de las más destacadas innovaciones sociales de la Educación Superior en Cuba. Surgieron con la finalidad de dar continuidad a un grupo de programas de la Batalla de Ideas, proclamada por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz. En sus inicios sus funciones docentes, eran esencialmente de pregrado, pero en su accionar, ante las demandas

locales, han superado su concepción inicial y hoy, han logrado un gradual empoderamiento en los municipios y son considerados como “[...] agentes de la gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo local” (NÚÑEZ, *et al.*, 2021, p. 6).

De ese modo los CUM se han distinguido en la asesoría de las asambleas municipales del poder popular, de sus funcionarios y cuadros, sobre todo los presidentes de los consejos populares y delegados de las circunscripciones en la realización de los diagnósticos sociocomunitarios; en el asesoramiento para la elaboración de planes de acciones para la solución a problemáticas detectadas en esos diagnósticos y la elaboración de proyectos comunitarios que contribuyen al desarrollo social de los asentamientos humanos.

Cualquier acción que se realice en función del desarrollo local, según Mateo (2014), debe considerar como un factor clave la sostenibilidad, considerada como la capacidad del territorio y de todos los involucrados, de tal forma que se puedan movilizar las potencialidades sobre las cuales se basa dicho proceso y se satisfagan las necesidades individuales y sociales, para ello se debe tener en cuenta que lo fundamental es tratar de garantizar un ambiente biofísico en equilibrio dinámico, mejorado, que proporcione la máxima productividad económica y el mayor beneficio y equidad social.

Por otro lado, el desarrollo local requiere que las personas adquieran actitudes para el trabajo en grupo y para la convivencia, formando personas con capacidad para ejercitar el diálogo de saberes y la construcción conjunta de proyectos emancipadores de la condición humana a escala local, que practiquen el respeto hacia los demás y que sean a la vez críticos, humanistas, optimistas y solidarios. La educación es condición necesaria para desarrollo. “El desarrollo local necesita la circulación del conocimiento que fertilice todas las actividades que este reclama” (Núñez, 2020, p. 199).

Ese proceso establece las vías para que los propios individuos, devenidos en sujetos de su transformación propia y colectiva aprendan a cooperar en sus grupos, sean capaces de participar para lograr mejoras locales y se capaciten para emprender creadoramente acciones que faciliten el aprovechamiento óptimo y sostenible de los recursos locales para el bien de toda su comunidad, sin perder la visión de país. Para ello se necesita del fortalecimiento de la conciencia crítica y de la creatividad como hecho social y personal en la determinación y superación de las contradicciones, al diálogo entre saberes a través de la cooperación entre los actores sociales implicados, a la inclusión y la participación social, condicionando positivamente los procesos de innovación local que son elementos que fortalecen a condición humana y el espíritu comunitario como cualidad de los procesos de desarrollo.

Una línea prioritaria del CUM en su vínculo con el gobierno municipal, es la capacitación. El CUM es un institución gestora y responsable también de la formación del capital humano de nivel superior (parcialmente) que demanda el municipio. Atiende y realiza la superación constante de cuadros profesionales del Gobierno y de los representantes de consejos populares, los delegados, los demás funcionarios del gobierno y la administración municipal y los equipos técnicos y directivos de otras entidades municipales y de la población en sentido general. Siempre en respuesta a las demandas y prioridades territoriales para el desarrollo local, como: la sostenibilidad alimentaria, la inocuidad de los alimentos, la eficiencia energética, la mejora del fondo habitacional, el cuidado del medio ambiente y la realización de producciones más limpias, entre otras. Para ello los CUM pueden y deben realizar, entre otras, las siguientes acciones:

- determinar problemas, recursos y potencialidades de la localidad y acorde con las mismas la realización de la planeación estratégica para el desarrollo local.
- formar capacidades para el desarrollo local y comunitario.

- propiciar el incremento del conocimiento y la capacidad de innovación.
- fomentar la articulación efectiva entre los diferentes actores sociales del desarrollo local, ya sean del sector estatal o no.
- determinar el impacto de la gestión local, sobre la base de evaluar la eficacia de las intervenciones realizadas en el territorio.

TRABAJO COMUNITARIO INTEGRADO

Desde el punto de vista de la gestión del poder popular en Cuba, la comunidad se reconoce como “[...] principal escenario que se tiene para el trabajo, donde se pueden integrar todas las motivaciones, todas las aspiraciones, toda la cultura de los pobladores de la comunidad, con los planes del desarrollo económico y social [...]” (DÍAZ-CANEL, 2016, p. 1). De acuerdo con la idea anterior, el trabajo comunitario integrado se concibe como:

Un eje de desarrollo socioeconómico y cultural, que debe reflejarse en mayor calidad de vida, más cultura, preparación integral y decencia de la gente, así como el mejoramiento de los indicadores de salud, de educación, de desarrollo pleno de las capacidades intelectuales, emocionales y físicas de las personas (DÍAZ-CANEL, 2016, p. 9).

En los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021, se reconoce como prioridad el trabajo comunitario en unidad con el fortalecimiento del papel de la cultura en los nuevos escenarios: la salvaguardia de la identidad nacional, la creación artística y literaria, la capacidad para apreciar el arte, la promoción de la lectura y el enriquecimiento de la vida cultural de la población. Lo señalado es comprendido como las vías para satisfacer las necesidades espirituales, de recreación y defensa de los valores del socialismo cubano. Ante esta realidad, el TCI es el método que posibilita la acción articulada de las estructuras del Poder Popular. Para la organización del TCI, los Consejos Populares asumen, entre sus atribuciones y funciones:

- la satisfacción de las necesidades asistenciales, económicas, educacionales, culturales y sociales de la población, así como la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en estas esferas.
- la exigencia -para alcanzar eficiencia- en el desarrollo de las actividades de producción y de servicios de las entidades presentes en su área de acción, unido al apoyo, en lo posible, de su realización.
- la promoción de la participación popular de las instituciones y entidades de la demarcación, para desarrollar iniciativas que contribuyan a lograr mayor avance en las tareas que se propongan, así como la cohesión en el esfuerzo de todos.
- la contribución al fortalecimiento de la legalidad socialista y del orden interior, para lo que realiza los análisis que sean necesarios, y encauza las soluciones que correspondan.

Según Bujardón (2018), el Trabajo Comunitario Integrado puede entenderse como aquel que realizan todos los actores formales e informales en una comunidad determinada a partir de identificar las necesidades sentidas de la población. Es aquel en que se involucra a todas aquellas organizaciones políticas, sociales, etc., con el interés de aunar voluntades para el mejor desenvolvimiento de la comunidad, no es el trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, ni siquiera con la comunidad, es un proceso de transformación desde la comunidad, sonado, planificado, conducido, ejecutado y evaluado por la propia comunidad. Martínez (2011) considera que el trabajo comunitario integrado debe caracterizarse por:

- organizar y movilizar a la comunidad lo cual propicia su participación en la identificación, toma de decisiones, elaboración y ejecución de soluciones a problemas, en la medida en que se responden las necesidades de la propia comunidad y se potencia el mejoramiento de la calidad de vida, a partir de sus propios recursos humanos, materiales, físicos y espirituales.

- desarrollar relaciones de colaboración y ayuda mutua entre sus miembros; entre distintas comunidades y entre la comunidad y la sociedad en general.
- reforzar el sentimiento de identidad cultural como vía de valoración y apropiación de lo universal, lo nacional y lo local frente a las tendencias globalizadoras.
- propiciar la expresión e intercambio de ideas y opiniones entre los miembros de la comunidad, así como favorecer la comprensión y explicación crítica de la situación actual y perspectiva de su comunidad y del país, así como la importancia de cada uno en su desarrollo.
- crear expectativas objetivas y positivas de desarrollo social y personal que contribuyan al bienestar y equilibrio emocional de las personas que viven en la comunidad como factor que impulse su participación social activa.

En Cuba el trabajo comunitario es un factor de poder como relación social múltiple entre sujetos libres es un

[...] proceso de transformación de las condiciones económicas, sociales y culturales y de las relaciones sociales de los espacios locales, mediante el desarrollo de una cultura y un estilo participativo que involucre la acción integrada de la mayor diversidad de los actores sociales, en la generación de los procesos de cambio encaminados al mejoramiento de la calidad de vida (GONZÁLEZ, 2006, p. 62).

El concepto de participación popular es clave para impulsar el TCI, pues se considera que es un método de trabajo que debe guiar la identificación de los problemas y necesidades, sus posibles soluciones, así como la planificación, desarrollo y evaluación, de las principales acciones que se ejecutan en la demarcación (ANPP, 2017). El TCI, si se realiza con coherencia posibilita el reconocimiento, dentro de las contradicciones que obstaculizan el desarrollo, de aquellas potencialidades que están contenidas en ellas (VIZCAÍNO, 2021).

Las potencialidades individuales, colectivas, empresariales, locales, regionales se cualifican comunitariamente, se desenajenan bajo la lógica del trabajo y la regulación del sistema social fundado en ella en tanto la participación deja de ser

activismo circunstancial y retorica manipulativa y se transforma en necesidad de la actividad humana creadora. (RIERA; FABRÉ, 2018, p. 28).

Desde el punto de vista de la gestión del poder popular en Cuba, la comunidad se reconoce como “[...] principal escenario que se tiene para el trabajo, donde se pueden integrar todas las motivaciones, todas las aspiraciones, toda la cultura de los pobladores [...] con los planes del desarrollo económico y social” (DÍAZ-CANEL, 2016, p. 1). Es importante, para llevar lo anterior a vías de hechos, que las autoridades locales y sus grupos de trabajo tengan espacios de reflexión crítica sobre su propia práctica, donde se fomenten los vínculos intersubjetivos y se discuta sobre cómo se diseñan e implementan los proyectos. Marx y Engels (2014, p. 47). insistían en que “[...] los individuos se hacen unos a los otros, tanto física como espiritualmente [...]”. Se trata de encontrar y potenciar las motivaciones colectivas que generen un tipo de participación concebida. “El trabajo comunitario tiene que ser una plataforma de participación de todos en la toma de decisiones para alcanzar prosperidad material y espiritual que nos va a distinguir como mejores seres humanos, mejores personas con valores y virtudes (DÍAZ-CANEL, 2016).

Para contribuir a la educación para el desarrollo local y comunitario sostenible el CUM debe tener en cuenta un grupo de elementos como:

- fomentar, a través de diferentes vías la educación para el desarrollo local sostenible.
- interactuar con diferentes actores locales (líderes sociales formales o informales, productores destacados, organizaciones de masas, representantes gubernamentales, instituciones educativas, etc.)
- generar espacios de intercambio y participación entre diferentes grupos etarios de la comunidad considerando la equidad de género.
- establecer espacios de acción integrada entre gobierno, CUM y otros actores sociales comunitarios.

- fortalecer acciones que contribuyan a generalizar logros de la ciencia y la innovación en la escala comunitaria.

Para la realizar con éxito estas acciones de asesoría a tiempo completo y de capacitación el CUM las implementa a través en:

- la formación de pregrado, de acuerdo a las carreras que se desarrollan en cada municipio y a la atención que desde ese territorio se brinda a estudiantes locales, que de acuerdo a los planes de desarrollo, están insertados en las matriculas de otros CUM o en la Sede Central en su provincia u otras universidades del país.
- La actividad de postgrado de acuerdo a la determinación de las demandas territoriales.
- la actividad científica e investigaciones asociadas a los procesos comunitarios. (Trabajos de diploma, prácticas laborales, participación en eventos, publicaciones científicas, entre otros).
- atención al Intendente municipal y a su equipo de trabajo sobre la gestión administrativa para el desarrollo local.
- atención del CUM a la Asamblea Municipal del Poder Popular (AMPP), en especial a la Secretaría, sus Comisiones Permanentes de Trabajo, a los presidentes de Consejos Populares y sus grupos asesores de Trabajo Comunitario Integrado y a los delegados de las circunscripciones.
- articular acciones entre otros actores de la Educación Superior y otras entidades de formación con el territorio.
- desarrollo de capacitación y asesoría para la elaboración, presentación y funcionamiento de proyectos de desarrollo local y comunitario.
- Relación de trabajo con las instituciones educativas en trabajo en proyectos que contribuyan al vínculo efectivo de la educación primaria y media con acciones

que contribuyan desarrollo local y comunitario. «Si la educación en las escuelas no es de calidad y no formamos los maestros que necesitamos, comprometemos el desarrollo» (NÚÑEZ, 2018, p. 114).

PRODUCCIÓN LOCAL DE ALIMENTOS

En 2015 se plantean y firman por los jefes de estado del mundo en la sede de la Organización de las Naciones Unidas los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como la Agenda 2030, donde los países se comprometen a trabajar por el logro de 17 objetivos, que consideran, entre otros, la erradicación de la pobreza y el hambre, la promoción de patrones de consumo y producción sustentables, la protección de los ecosistemas terrestres y la gestión eficiente del agua, entre otros (ONU, 2015). Por tal razón, emerge la necesidad de desarrollar una actividad agrícola que conjugue la protección del medio ambiente, la equidad social y la viabilidad económica, es decir, una agricultura sustentable que tribute a la agenda internacional que concibe la sustentabilidad cada vez con más fuerza como un eje estratégico de desarrollo.

En Cuba, la producción de alimentos constituye una necesidad impostergable ante el reto de garantizar la alimentación de la población, en medio del impacto causado por el recrudecimiento del bloqueo económico, financiero y comercial que le impone el imperialismo yanqui al país, lo que se ha agravado con los efectos negativos de la COVID-19 en la economía mundial. “La producción de alimentos continúa siendo una prioridad de trabajo en el accionar diario del Gobierno cubano” (Díaz-Canel, M. 2020, p. 2). Todo ello demanda mayor intensidad de trabajo en las entidades de la agricultura urbana, suburbana y familiar, para que contribuya a promover una alternativa agroalimentaria competitiva basada en la sustentabilidad ambiental y social.

Los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución señalan que necesario desarrollar una agricultura sostenible, a través de la gestión integrada de ciencia, tecnología y medio ambiente, aprovechando y fortaleciendo las capacidades disponibles en el país, además que reconozca las diversas escalas productivas (PCC, 2017).

La agricultura urbana es muy importante para el desarrollo local y comunitario, porque además de contribuir a la seguridad alimentaria y nutricional de la población, es creadora de empleos bien remunerados, facilita la inclusión social, la educación y el mejoramiento ambiental y estético de los espacios urbanos, entre otros elementos a favor. En Cuba, el Estado a todos los niveles ha prestado atención al desarrollo de todos los subprogramas que conforman el sistema de la agricultura urbana y periurbana, que es a su vez un programa nacional, destinado a elevar el autoabastecimiento local y reducir los actuales niveles de importación y dependencia en materia alimentaria. (VIZCAÍNO, 2021).

La agricultura urbana se define como:

La producción de alimentos dentro del perímetro urbano aplicando métodos intensivos, teniendo en cuenta la interrelación seres humanos-cultivo-animal-medio ambiente y las facilidades de la infraestructura urbanística que propician la estabilidad de la fuerza de trabajo y la producción diversificada de cultivos y animales durante todo el año. Basándose en prácticas sostenibles que permiten el reciclaje de los desechos. (PEÑA, 2020, p. 3).

La agricultura urbana es una actividad eminentemente comunitaria y sustenta el significativo papel que en ellos desempeña la participación social para su desarrollo coherente como actividad productiva comunitaria local en las condiciones actuales de Cuba.

Pero, la agricultura familiar para garantizar la calidad de vida y el hábitat sostenible de los asentamientos humanos del territorio; constituye una alternativa que permite el incremento de la cantidad de productos agrícolas para las familias

que laboran en las parcelas productivas y para una parte de la población local. Este movimiento agrícola popular tiene como propósito obtener una mayor producción de alimentos diversos, frescos y sanos en pequeñas parcelas de tierra próximas a la vivienda de las familias productoras que obtienen un excedente de productos que lo pueden comercializar legalmente por la vía correspondiente, lo cual mejora la calidad de vida y el hábitat sostenible de la población consumidora de esas producciones saludables.

ENVEJECIMIENTO POBLACIONAL

En el caso cubano, el proceso de envejecimiento es consecuencia inevitable de la transición demográfica y la combinación de bajas tasas de fecundidad y de mortalidad, en el contexto del desarrollo social alcanzado por Cuba. Esto ha llevado a un rápido envejecimiento poblacional con un número sin precedentes de adultos mayores, y por lo tanto, de todos sus requerimientos y necesidades. (ONEI, 2018). Tal situación plantea a la gestión integrada del hábitat en los territorios la necesidad de crear espacios y sistemas de vínculos que faciliten la vida cotidiana de los adultos mayores y propicien también el despliegue de su potencial productivo.

En el procedimiento de elevar la calidad de vida del adulto mayor intervienen, por lo tanto, dos elementos esenciales: la participación de la población misma, dependiendo en todo lo posible de su propia iniciativa y el suministro de servicios técnicos y de otro carácter en formas que estimulen la iniciativa, el esfuerzo propio, la ayuda mutua, y aumenten su eficacia. “Si tenemos una población envejecida y no formamos personas que conozcan sobre cómo cuidar ancianos, comprometemos el desarrollo” (NÚÑEZ, 2018, p. 114).

Es esencial desarrollar acciones de intervención a través de proyectos con los adultos mayores de las localidades, con el objetivo de mejorar la cultura alimentaria, elevar la calidad de vida y su contribución a la autonomía local. Del mismo

modo y a partir de que el adulto mayor puede ser un agente de desarrollo por sus saberes y experiencias, se hace necesario realizar tareas intencionadas a convertirlos en una fuerza activa capacitada, en condiciones de aportar a la sociedad a través de muchas maneras, de acuerdo a la situación concreta de cada uno. Los cambios que se producen asociados a la edad, pueden convertirse en fuente de desarrollo personal, si se saben aprovechar los espacios y las condiciones que permiten resolver los problemas y mantener niveles físicos, psicológicos y sociales adecuados. (SÁNCHEZ *et al.*, 2019).

Las cátedras del adulto mayor han demostrado que también los menos jóvenes pueden seguir enriqueciendo su aprendizaje, y aportar su conocimiento si se utiliza la vía indicada y métodos novedosos que motiven su interés. Ellas aportan resultados positivos como: la socialización de los ancianos, el aprendizaje de temas importantes para su desarrollo, se logra que asuman estilos de vida más sanos, que comprendan a esa etapa de la vida desde una visión diferente, proyectada al auto-desarrollo.

MEDIO AMBIENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

La política ambiental cubana apoya lo que propone la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático. (MIRÓ, 2019). La Tarea Vida es una propuesta del Estado Cubano para enfrentar el cambio climático, es necesario establecer procedimientos para lograr su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje. (CITMA, 2017)

En Cuba el cuidado y conservación del entorno abarcan la educación, la comunicación e información orientada a desarrollar la cultura ambiental en la ciudadanía; “[...] elevar la percepción de riesgo de la población y las instituciones, mediante las medidas de mitigación y adaptación para lograr una gestión ambien-

tal integral en el enfrentamiento al cambio climático, donde la participación es esencial” (CITMA, 2017, p.1). la educación ambiental constituye un reto ante los desafíos del siglo XXI por la necesidad de incrementar la cultura ambiental, donde se insiste en los problemas que aquejan hoy, por el cambio climático y las consecuencias catastróficas que se cierne sobre la humanidad. La situación actual demanda potenciar la educación ambiental como proceso social comunitario que permite la planificación, implementación, control y toma de decisiones. Se asume a la educación ambiental como un

[...] proceso continuo y permanente, que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a que, en la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes y en la formación de valores, se armonicen las relaciones entre los seres humanos y de ellos con el resto de la sociedad y la naturaleza, para propiciar la orientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible. (ANPP, 1997, p. 49).

Los CUM es un protagonista fundamental para la educación ambiental, le corresponde junto a otros sujetos unir acciones y recursos para que de acuerdo a las potencialidades locales, atender los principales problemas ambientales presentes en los municipios. Estos problemas, a nivel local, generalmente están relacionados, entre otros, con la contaminación de las aguas (terrestres), los suelos y la atmósfera, el deterioro de las condiciones higiénico – sanitarias en asentamientos poblacionales, la contaminación sonora, la degradación de los suelos, la pérdida de la diversidad biológica, la carencia de agua y los impactos del cambio climático (CROWLEY; GERALD, 2016).

DEPORTE Y LA RECREACIÓN COMO PRACTICAS SOCIOCOMUNITARIAS

El desarrollo del deporte y la recreación en los municipios es muy importante. Esas actividades están asociadas al propósito de generar mejores estilos de vida en todos los sectores y grupos etarios de la comunidad. La práctica masiva del de-

porte como derecho social, a través del diseño de acciones socio comunitarias, contribuye a fomentar la cultura física en la población y contribuyen al fortalecimiento del sistema de relaciones sociales, aumenta la autoestima, el sentido de pertenencia y la cooperación entre vecinos.

La realización de actividades físicas con regularidad y profesionalmente orientadas y asistidas por especialistas conduce a una importante reducción del riesgo de enfermedades. En función de la salud, el deporte tiene un impacto en el bienestar y la calidad de vida de la sociedad tanto para la salud corporal como la emocional; las personas que practican deporte y otras actividades no sedentarias con regularidad suelen sentirse más satisfechos y experimentan, subjetivamente, un mayor bienestar.

La gestación y asesoramiento de proyectos comunitarios es un campo de trabajo para la Educación Superior en el territorio, donde los CUM pueden incrementar su trabajo en unión con otros actores sociales en función del desarrollo local y comunitario.

LA IDENTIDAD LOCAL

La identidad y la cultura local son muy importantes para el desarrollo local y comunitario sostenible. Es erróneo y perverso pensar que los valores tradicionales y modernos sean mutuamente excluyentes; por el contrario, ambos existen y conviven en distintos tipos de sociedades. Esos valores deben ser bases legítimas del desarrollo, porque son el fundamento para el diálogo de saberes que contribuye como sólida base al éxito de los procesos de desarrollo local y comunitario (GARCÉS, 2013).

Estos procesos deben preservar los valores de la cultura, de lo contrario pueden promover acciones ajenas a las necesidades y a las tradiciones locales, lo que

tendría como consecuencia la desvalorización gradual de la estrecha relación que une a la población con sus valores patrimoniales tangibles e intangibles que representan de manera integral su identidad y provocarían su atomización. “Si descuidamos la dimensión cultural del desarrollo, empobrecemos espiritualmente la vida de las personas y posiblemente afectamos la cohesión social, necesario para el desarrollo” (NÚÑEZ, 2018, p. 114).

El papel de la cultura es sustancial en la calidad de vida y en el mejoramiento de la condición humana (PRIETO, 2010). Es necesario tener en cuenta que “[...] el sujeto aprehende la realidad desde y a través de su cultura [...]”. (AGUILERA ; BAO, 2008, p. 9). Si se deforma el legado cultural, los sujetos del desarrollo local construirán una realidad ajena que desvirtuará las esencialidades del proceso. En momentos en que existe una invitación constante al desarraigo y a asumir un tipo de pensamiento único, la cultura y la identidad contribuyen a evitar la colonización de la espiritualidad.

CONCLUSIONES

La unidad de acción entre la Educación Superior, el gobierno local y otros actores sociales locales es estratégica para el éxito de los proyectos de desarrollo local y comunitario. EL CUM, como elemento articulador de la gestión del conocimiento y la innovación en el municipio es la pieza clave de la presencia de la Educación Superior a escala local.

El CUM, de acuerdo a sus peculiaridades y las condiciones de cada municipio forma potencial humano y pone sus funciones sustantivas en beneficio del territorio para atender los problemas del desarrollo local a través de la enseñanza de pregrado, de la actividad de postgrado, la asesoría, la extensión universitaria, la superación de los cuadros, el trabajo comunitario integrado, la elaboración de

proyectos de desarrollo, entre otros. También articula las acciones de otros centros de educación superior o instituciones de ciencia e innovación con las necesidades del territorio.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, L.; BAO, L. La competencia innovativa para la formación del gestor del desarrollo local basado en la gestión del conocimiento y la innovación. Ponencia. Congreso de Sistemas de Innovación para la Competitividad Tercera Edición. Transferencia del Conocimiento y la Tecnología: reto en la Economía Basada en el Conocimiento, Guanajuato, México. (2008).

ANPP. Ley 81 del Medio Ambiente. Asamblea Nacional de Poder Popular. 1997. Disponible en <http://www.gacetaoficial.cu/html/leymedioambiente.html>

_____. Manual del funcionamiento interno de las Asambleas Locales del Poder Popular. La Habana: Asamblea Nacional del Poder Popular. 2017.

BUJARDÓN, A. Requerimientos didácticos y organizativos del Trabajo Comunitario Integrado en la formación del estudiante de Medicina. **Revista de Humanidades Médicas**, 18 (3), 521-531. 2018. Disponible en: <http://www.humanidades-medicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1255>

CITMA. Enfrentamiento al cambio climático en la República de Cuba. Tarea Vida Ministerio de Ciencias Tecnologías y Medio Ambiente. La Habana: CITMATEL. 2017.

CROWLEY, T.; GERALD, R. Abrupt Climate Change and Extinction Events in Earth History. *Science*, 240 (4855), 996-1002. 2016.

CRUZ, L. Actividades alternativas para el desarrollo local sostenible en el municipio Moa. *Ciencia & Futuro*, 1 (3). 2011.

DIAZ-CANEL, M. Discurso en la XXIV Sesión Ordinaria de la Asamblea Provincial del Poder Popular en Villa Clara. Santa Clara. Cuba. 2016.

DIAZ-CANEL, M.; FERNÁNDEZ, A. Gestión de gobierno, educación superior, ciencia, innovación y desarrollo local. *Retos de la Dirección*, 14 (2), 5-33. 2020.

GALLICCHIO, E. Desarrollo local y cooperación al desarrollo: ¿una nueva generación de plataformas de cooperación para el desarrollo local. **Cuadernos del CLAEH**, 63 (105), 63-74. 2017.

GARCÉS, R. La gestión del conocimiento en las condiciones del municipio de Remedios como contribución a su desarrollo local. (Tesis de doctorado), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Centro de Estudios Comunitarios, Santa Clara. 2013.

GARCÉS, R.; RIERA, C. Lo comunitario como cualidad en los procesos de desarrollo local. Su papel en la gestión del conocimiento. En J. Núñez (Ed.), Universidad, conocimiento, innovación y desarrollo local (pp. 269-289). La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela. 2014.

GONZÁLEZ, N. Selección de lecturas sobre trabajo comunitario. La Habana: CIE Graciela Bustillos. Asociación de Pedagogos de Cuba. 2006.

LAGE, A. La ciencia y sus responsabilidades CUBADEBATE. 2021.

MARTÍNEZ, E.. Trabajo Comunitario y Participación: Mitos y Realidades CIPS. 2011.

MARX, C.; ENGELS, F. La ideología alemana. Artículos, borradores y anotaciones destinados a L Feuerbach. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. 2014.

MATEO, J. La dimensión espacial del desarrollo sostenible: una visión desde América Latina. La Habana: Editorial UH, Editorial Científico-Técnica. 2014.

MÉNDEZ, E. Desarrollo territorial y local en Cuba. Cuba: Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Central de Las Villas. 2000.

MEP. Aspectos principales de la política para impulsar el desarrollo territorial. La Habana: Ministerio de Economía y Planificación. 2020.

MIRÓ, F. La tarea vida desde la formación inicial en el contexto de la Universidad de Oriente. Ponencia. V Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos. 2019.

NÚÑEZ, J. Cinco tesis para dirigentes locales. Folletos gerenciales, 22 (enero-junio), 109-121. 2018. Disponible en: <https://folletosgerenciales.mes.gob.cu/index.php/folletosgerenciales/index>

_____. Apuntes para Cuba Descentralización y financiación para el desarrollo los poderes locales y la autonomía (pp. 197-199). Santiago de Cuba: UNIJURIS. 2020.

NÚÑEZ, J.; GONZÁLEZ, M., TORRES, C.; MORALES, M.; SAMOANO, V.; AGUILERA-GARCÍA, L.; FERNÁNDEZ, A. Educación superior, gobierno y desarrollo local: avances prácticos y contribuciones académicas (2015-2019). Anales de la Academia de Ciencias de Cuba, 11(1), 818. 2021. Disponible en: <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/818/102>

ONEI. El envejecimiento de la Población Cubana. Cuba y sus territorios.2018. Disponible en <http://www.onei.cu/temaspoblación.htm>

ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. 2015. Disponible en <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

PCC. Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2020. La Habana: Editora Política. 2017.

PRIETO, A. Conferencia en Congreso Internacional Universidad 2010. Palacio de las Convenciones. La Habana. 2010.

RIERA, C., y Fabrè. (2018). Una aproximación al desarrollo desde la concepción comunitaria. Disponible en <http://feijoo.cdict.uclv.edu.cu/wp-content/uploads/2018/09/Una-aproximaci%C3%B3n-al-desarrollo-desde-la-concepci%C3%B3n-comunitaria.pdf>.

SÁNCHEZ, O.; MARTÍNEZ, J., SERRATE, F.; CASTEL, P.; GISPERT, E., VILA, M. Envejecimiento poblacional: algunas valoraciones desde la antropología. Revista Médica . 2019.

Electrónica, 41. Disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v41n3/1684-1824-rme-41-03-708.pdf>

VIZCAÍNO, N. Desarrollo Comunitario y Agricultura Urbana en el Consejo Popular Coco Solo-Pueblo Nuevo. Sagua la Grande. (Tesis de Maestría en Desarrollo Comunitario), Centro de Estudios Comunitarios. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Dr. Adilson Tadeu Basquerote



Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

Email: abasquerote@yahoo.com.br

Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández



Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Director del Centro Universitario Municipal “Remedios”, especialista en Educación Patrimonial, graduado en 1980 de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Geografía, ha publicado sus resultados científicos en distintos sitios internacionales con la participación en eventos internacionales donde ha fungido como tribunal en distintas ocasiones, forma parte del comité de revisión de la Editora Opuntia Brava, indexada en el grupo I de la clasificación cubana, dirige proyectos de trabajo comunitario integrado en su municipio de residencia, formador de generaciones de educadores por más de treinta años, aportando su experiencias pedagógica en la formación de profesionales.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6367-7436>

Email: tomasrg@uclv.edu.cu



www.terried.com



[@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried)



[/editoraterried](https://www.instagram.com/editoraterried)



contato@terried.com



TERRIED