

Artículo Original

La pedagogía de Paulo Freire y la ampliación del alfabetismo digital de trabajadores(as): la experiencia de formación en servicio de una escuela de gobierno

Paulo Freire's pedagogy and the expansion of workers' digital literacy: the professional training experience of a government school

Autores:

Mário dos Santos de Assis — mario.assis@ufpe.br

Targelia F.B. de Souza Albuquerque — targeliaalbuquerque@gmail.com

Verônica Tavares Cavalcanti — veronica.vtc@gmail.com

Resumen

El artículo relata la experiencia de la Escuela Judicial del Tribunal Regional del Trabajo de la Sexta Región en la ampliación del alfabetismo digital del personal. El proyecto tuvo como objetivo desarrollar competencias socioemocionales y tecnológicas, basadas en los principios freireanos de "ser más", diálogo, autonomía, ética y praxis emancipadora, para la inserción de cada sujeto humano, persona servidora del Tribunal en el ambiente laboral y en la sociedad del conocimiento. El diseño metodológico integró las tres dimensiones de la investigación-acción: investigación bibliográfica (GIL, 2010); estudio de caso desde una perspectiva etnográfica (SOUZA, 1999; MINAYO, 2008) y en la metodología de los círculos de cultura (FREIRE, 1987). El proyecto asumió el supuesto

DOI: <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v23iEspecial.703>

freireano de que es con el colectivo y en el colectivo que las transformaciones emancipadoras se realizan y un nuevo conocimiento organizacional democrático se construye. La Pedagogía de Paulo Freire en diálogo con autores del área de educación a distancia fue el eje central de esta propuesta, que se tradujo en diversos escenarios de aprendizajes, afirmando la tecnología como mediadora del proceso educativo, en una perspectiva "colaborativa". Esta experiencia demostró que la reflexión sobre los saberes de experiencias y el diálogo entre pares posibilitan la construcción colectiva de prácticas emancipadoras, pasos fundamentales en el camino hacia un conocimiento crítico de la organización, de su trabajo y de sí mismo(a).

Palavras-chave: Formación en Servicio; Alfabetismo Digital; Pedagogía Paulo Freire; Educación a Distancia.

Abstract

The article reports the experience of the Judicial School of the Regional Labor Court of the Sixth Region in expanding the digital literacy of its staff. The project aimed to develop socio-emotional and technological skills, based on the Freirean principles of "being-more", dialogue, autonomy, ethics and emancipatory praxis, for the insertion of each human subject, person serving the Court in the work environment and in the knowledge society. The methodological design integrated the three dimensions of action research: bibliographic research (GIL, 2010); case study from an ethnographic perspective (SOUZA, 1999; MINAYO, 2008) and the methodology of culture circles (FREIRE, 1987). The project assumed the Freirean assumption that it is with the collective and in the collective that emancipatory transformations take place and a new democratic organizational knowledge is constructed. Paulo Freire Pedagogy in dialogue with authors in the field of distance education was the backbone of this proposal, which was translated into different learning scenarios, affirming technology as a mediator of the educational process, in a "co-laborative" perspective. This experience enabled the self-recognition of each worker's potential, ensuring personal and professional self-esteem. Paulo Freire's "being-more" materialized in the collective respect that each human being, when treated with dignity,

reaffirms his or her commitment to the institutional project.

Keywords: Professional Training; Digital Literacy; Paulo Freire Pedagogy; Distance Learning.

I. Introducción

Elaborar, desarrollar y evaluar, con y en el colectivo, un proyecto de formación de servidores(as) del Tribunal Regional del Trabajo de la Sexta Región para movilizar el deseo de asumirse como protagonistas de una propuesta de transformación organizacional, fundamentada en la ciudadanía emancipadora y en los ideales de una sociedad sustantivamente democrática, es de hecho un gran y audaz desafío personal, interpersonal y colectivo. Se asumió el presupuesto de que Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, entre otros, podrían proporcionar las bases teórico-metodológicas para la construcción inicial del proyecto; sin embargo, fue necesario recurrir a los estudiosos de la Educación a distancia, como José Moran, André Lemos, Elliott Masie para ampliar el diálogo, de modo remoto, debido al aislamiento social experimentado en el período pandémico del coronavirus.

El presupuesto de que la educación no cambia el mundo ni siquiera la organización, en su totalidad, pero ella, desde una perspectiva democrática emancipadora, ética, dialógica, crítica, creativa y propositiva, es capaz de cambiar a las personas; estas cambian el mundo (FREIRE, 2007), fue la base dialéctica para la comprensión de los conceptos: educación para la calidad social y educación sustantivamente democrática comprometida con la praxis transformadora dentro y fuera de la institución.

Sin duda, la naturaleza ontológica de la educación es la posibilidad del ser humano de “SER MÁS” en todas las dimensiones históricas, culturales, sociales y personales, sin embargo, esto solo es posible en la relación entre otros(as) sujetos humanos, en la interrelación social. Por ello, esta propuesta no solo asume el concepto de calidad de la educación, sino que lo amplía en diálogo con Paulo Freire y otros autores, reafirmando la substantividad democrática que solo se concreta en el

cotidiano de las instituciones y/o en la totalidad social. Se asume con Gentili (1997) que calidad para pocos no es calidad, es privilegio. Estas argumentaciones reafirman el concepto de educación para la calidad social, para la construcción de una educación digna, fraterna, justa y libre.

En la visión de Buarque (2000, p. 111), "ningún país refleja tan bien la crisis del proceso civilizatorio como Brasil". Él insiste en el hecho de que al mismo tiempo que tenemos todos los problemas, también poseemos el potencial para resolverlos. Enfatiza que Brasil ya cuenta con una masa crítica de intelectuales — académicos, pensadores, profesionales liberales y muchos otros actores dentro de las instituciones y organizaciones públicas y/o privadas — capaz de generar soluciones alternativas y crear un "nuevo proyecto para el país". Un Brasil sustantivamente democrático. Sin embargo, esto solo se transformará en praxis, si en los diferentes espacios educativos se construyen proyectos en los que los trabajadores y trabajadoras también se transformen en formadores y formadoras dialógicos(as) y emancipados(as).

La formación en servicio, por lo tanto, es uno de los desafíos más complejos de las instituciones, comprometidas con una sociedad democrática digna, fraterna y justa, porque al elaborar los itinerarios formativos, necesita articular las especificidades institucionales y sus demandas con las condiciones reales de la situación de trabajo y del propio sujeto trabajador(a) en sus subjetividades y objetividades. Partiendo del presupuesto de que el proceso de aprendizaje es colectivo, dialógico y colaborativo, la formación en servicio necesita articular los principios organizacionales al trabajo como "praxis transformadora", posibilitando al ser humano "SER MÁS" (FREIRE, 2007).

La complejidad del mundo del trabajo impacta el día a día de las organizaciones, cuando las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) entran en los espacios productivos de forma exponencial, imponiendo un modelo flexible de producción de la riqueza vinculado a la lógica del mercado (ANTUNES, 1995). Denominada de 4ª Revolución Industrial (SCHWAB, 2019), el impacto de la TDIC ha deshecho los límites entre los espacios físico, digital y biológico,

demandando nuevos modelos para la formación continuada desarrollada en servicio y exigiendo nuevas competencias adaptativas al dinámico, inestable y fluido mercado de trabajo (KUENZER, 2016).

La cuestión que se plantea es cómo manejar estos nuevos instrumentos y estrategias que se vuelven imprescindibles para la realización de las tareas cotidianas, desde las más simples hasta las más complejas, y al mismo tiempo, muchos trabajadores(as) aún no dominan los aprendizajes para esta lucha cotidiana y a veces se sienten intimidados por ellos. En este contexto, es urgente reconocerlos no solo como mediadores indispensables para las demandas de la sociedad del conocimiento, sino también desarrollar acciones formativas que los desmitifiquen y promuevan su aceptación. Es necesario un acercamiento con cada ser — trabajador/a de manera respetuosa, ética, persistente y amorosa para co-laborar (FREIRE, 1987) con rupturas de los miedos y las amenazas que comienzan a surgir en este nuevo mundo de aprendizajes y exigencias técnicas, tecnológicas y relacionales.

El presente artículo, partiendo de la problematización anterior, tiene como objetivo explicitar los fundamentos de la formación en servicio, que fundamentaron la experiencia de la Escuela Judicial (Ejud-6) del Tribunal Regional del Trabajo de la Sexta Región (TRT-PE), describir la metodología construida en el colectivo de profesores(as)-formadores(as) y describir la praxis transformadora, a partir de los aprendizajes dialógicos y co-laborativos con los educandos y las educandas trabajadores(as) aprendices en y del proceso colectivo. Varios fueron los escenarios y contextos de aprendizaje utilizados en la jornada, mediados por tecnologías digital y analógica, afirmando el momento de hibridización de la educación. A modo de conclusión, se presentarán los principales aprendizajes del y en el colectivo, de estas vivencias formativas de desmontar miedos y abrirse a nuevos aprendizajes humanísticos, técnicos y tecnológicos, demostrando que el autoconocimiento, conocimiento organizacional y praxis transformadora son indispensables para acciones institucionales y sociales, cuyo núcleo central es la Justicia del Trabajo. El artículo intenta demostrar que la Pedagogía de Paulo Freire en diálogo con otros autores que defienden una educación

como práctica de libertad, en y para la autonomía, debe formar parte del día a día de las instituciones que agregan cotidianamente valores y praxis a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática.

2. Desarrollo

2.1. Referencial Teórico

2.1.1. Una educación sustantivamente democrática para la calidad social

El estudio del pensamiento de Paulo Freire fue uno de los motores de la dialéctica en la construcción de una metodología de formación docente, a través de coloquios formativos de experiencias didácticas exitosas, en el período de marzo a agosto de 2021 y sus respectivos despliegues en la praxis cotidiana.

Esto demostró la posibilidad de transformar los diferentes espacios institucionales en un locus educativo fructífero a rupturas de los constituyentes de "una educación bancaria" (FREIRE, 1987) para superar los aprendizajes anteriores, fundamentados en procesos tradicionales y conservadores, e invertir en saberes necesarios para una práctica educativa emancipadora comprometida con una sociedad digna, fraterna y justa (FREIRE, 2007).

En este caminar, el lector podrá participar, paso a paso, de la construcción de esa experiencia de sumergirse en la realidad para problematizarla y emerger con autonomía para transformarla.

Se reafirma con Paulo Freire (1987; 2007), Gentili (1997; 1996) y Dussel (2000) que el mayor desafío educativo que enfrentan las escuelas de formación es construir un proyecto de formación en servicio, directamente vinculado a la concepción y praxis de una educación sustantivamente democrática como parte de un proyecto social emancipador; una calidad educativa integrada a un proyecto más amplio de sociedad, en la que calidad para pocos no es calidad, sino privilegio. Se lucha, por

lo tanto, por una calidad sin dualización social que tenga como guía “la ética universal del ser humano” (FREIRE, 2007), en la cual la producción de la existencia humana no es concesión de una clase a otra o de grupos hegemónicos; es, sobre todo, derecho, condición histórica de humanización de supervivencia, de vida planetaria digna, fraterna y justa.

Una educación sustantivamente democrática permite a los seres humanos realizar su propia humanización; pues, es de la naturaleza humana la condición de incompletitud, inconclusión e inacabamiento.

Dialogar con Paulo Freire y hacer interlocución con otros(as) autores(as) comprometidos(as) con una formación emancipatoria de formadores(as) y trabajadores(as) es invertir en relaciones sociales abiertas, francas y constructoras del proyecto institucional pautado en la humanización y democracia ciudadana. La democratización del poder en las relaciones de enseñanza y aprendizaje de los(as) profesores(as) con sus estudiantes es una exigencia que se expresa en sus modos de enseñar y evaluar, por lo tanto, una condición para procesos de formación en servicio que no esclavicen ni opriman a los(as) trabajadores(as), sino que los(as) liberen e incentiven a producirse y autorrealizarse cada vez mejor. Para Freire, el trabajo co-laborativo es la fuente del SER MÁS (FREIRE, 1987).

En esta dirección, destaca Santos (2000) que esto significa construir una ética comunitaria, que critica y se opone radicalmente a la lógica del mercado, a los intereses de lucro, a las acciones clasificatorias y discriminatorias, a la exclusión social, a la negación de los derechos fundamentales de ciudadanía, a las estrategias explícitas o implícitas de debilitar a los seres humanos, buscando despojarlos de sus derechos civilizatorios. “Hay necesidad de producir un conocimiento prudente para una vida decente” — “Un conocimiento emancipación” (SANTOS, 2000, p. 38).

La relación enseñar y aprender para Paulo Freire se construye en este contexto. Debe ser comprendida en su historicidad, pues son seres humanos que se constituyen como tales en relación unos con otros, incluso si fuerzas contrarias intentan segregarlos; es de la naturaleza humana SER MÁS, vivir y convivir en fraternidad, dignidad y justicia (FREIRE, 2007).

Una de las condiciones básicas para la concretización de este diálogo educativo —enseñar y aprender— es la problematización. Problematizar tal vez sea una de las exigencias más complejas en el ejercicio de la docencia y en la construcción de aprendizajes relevantes y con autonomía. Concebir la docencia como una práctica pedagógica problematizadora es llamar la atención sobre la necesidad de ir más allá de la tarea de transmitir conocimientos e identificar problemas, sino de cuestionar los fundamentos, los propósitos de las prácticas educativas dentro y fuera del aula. Esto significa hacer de la docencia y la propia situación de aprendizaje inseparables de un proyecto ético emancipador cuyo carácter problematizador es indisoluble de su propia existencia (ALBUQUERQUE, 2010).

Los nuevos modos de producción y de organización exigen la unificación entre el pensar y el hacer. Se requiere que la persona trabajadora/profesional asuma cada vez más su dimensión de ciudadanía, ampliando sus espacios de participación en las esferas social, política y productiva (KUENZER, 2016). Todas las instituciones sociales, en especial, las de formación profesional, están llamadas a revisar sus roles y finalidades. Es en este escenario donde la formación docente necesita ser revisada en sus fundamentos y prácticas.

2.1.2. La formación de profesores: principios a la luz de Paulo Freire

La cuestión de la formación de profesores(as) para Paulo Freire está presente en varias de sus obras. El formador y la formadora como educadores(as) tienen una relevancia en la formación plena de cada joven aprendiz y/o adultos(as) que integran el cuerpo institucional o movimientos de transformación social. Freire (2000b) presenta principios para comprender programas y procesos de formación de educadores(as) y orientar el ejercicio docente comprometido con la ética universal del ser humano y procesos formativos comprometidos con la educación para la calidad social, sustantivamente democrática.

Los seis principios básicos que deben fundamentar un programa/proyecto de formación de educadores(as) declarados por Freire son:

- 1) El educador es el sujeto de su práctica, le corresponde a él crearla y recrearla.
- 2) La formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y creen su práctica a través de la reflexión sobre su cotidianidad.
- 3) La formación del educador debe ser constante, sistematizada, porque la práctica se hace y se rehace.
- 4) La práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, es decir, de cómo se da el proceso de conocer.
- 5) El programa de formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela.
- 6) El Programa de Formación de Educadores tendrá como ejes básicos: la fisonomía de la escuela que se desea, como horizonte de la nueva propuesta pedagógica; la necesidad de proveer elementos de formación básica a los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano; la apropiación, por parte de los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela deseada (FREIRE, 2000b, p. 80).

La asunción de estos principios abrió caminos para la comprensión del proceso de formación en servicio de la Ejud-6, como un movimiento dialéctico de reflexión-acción-reflexión ampliada, posibilitando un nuevo tratamiento de la información y una nueva convivencia entre los sujetos. Así se crearon espacios institucionales dialógicos de convivencia abierta, franca y de confianza, donde los docentes pudieron demostrar su deseo de hacer transparente su quehacer educativo y su determinación de estar abiertos a nuevos aprendizajes, especialmente aquellos mediados por las tecnologías de la información y comunicación. Estos espacios reflexivos son fértiles para aprendizajes colectivos, porque son locus identitarios en los que cada docente puede acercarse a otro (a otra) como compañero(a) del acto educativo y disponerse a revisar sus prácticas, resignificarlas, transformarlas y construir innovaciones en las situaciones de trabajo y convivencia social.

El diálogo es praxis. La palabra es praxis. Los espacios para la pronunciación de la palabra deben ser garantizados. El diálogo como punto de llegada y como método; diálogo sobre la propia existencia de la institución con los sujetos que la producen cotidianamente; diálogo con la historia: pasado, presente y futuro; diálogo que se transforma en acción educativa para construir la calidad institucional (FREIRE, 1987). A través del diálogo, los seres humanos pronuncian el mundo, son capaces de transformarlo y al convertirse en sujetos de la construcción de un nuevo proyecto social sustantivamente democrático, se humanizan, se emancipan y contribuyen a la humanización de todos y todas en los diferentes espacios de aprendizaje personal, comunitario y social dentro y fuera de la organización.

El diálogo se concreta en una relación mucho más compleja y profunda entre sujetos humanos, históricamente situados. Hay intencionalidad, hay compromiso de establecer un vínculo humanitario con el otro; hay respeto por la diferencia e inversión en su autonomía y emancipación. Se garantiza la apertura a nuevas visiones, se invierte en el multiculturalismo, no como retórica, sino como praxis; se garantiza el derecho a pronunciar el mundo y al anuncio de nuevas direcciones; se ejercita la criticidad, la (re)creación colectiva; el diálogo es un ejercicio cotidiano de autonomía. Es en este sentido que el diálogo y la autonomía califican la participación social dentro y fuera de la institución.

2.1.3. La formación en servicio mediada por las TDIC

Aprender es parte de la naturaleza humana como condición incluso para su supervivencia. El hombre necesita cambiar la naturaleza exterior para garantizar su existencia material —plantando, edificando viviendas, etc. Saviani relata que la persona humana necesita aprender para garantizar su propia existencia, necesita aprender a ser "humano", domesticando la naturaleza a su favor; no se nace "humano", se convierte en tal por el aprendizaje (SAVIANI, 2007). Aprender, el aprendizaje y todo el contexto involucrado han recorrido la historia de la humanidad por siglos.

Freire afirma que el aprendizaje ocurre en diferentes espacios, dentro y fuera de la escuela, constituyendo factores importantes para una

educación emancipadora (FREIRE, 2000a). En la actualidad, las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) han posibilitado la emergencia de nuevos espacios en los cuales se desarrollan procesos con intencionalidad educacional. Mundo virtual, realidad aumentada, metaverso, tiempo y espacio resignificados, todo esto (re)emerge con nuevas potencialidades para su uso en un aprendizaje cada vez más combinado, mezclado, híbrido desde su nacimiento. Según Moran (2015), la educación siempre ha sido un proceso híbrido, mezclado, volviéndose más perceptible en la actualidad con la movilidad y conectividad que posibilitan ecosistemas más abiertos y creativos.

Masie (2006) señala que todo gran aprendizaje resulta de métodos híbridos. El autor afirma que la enseñanza híbrida/combinada históricamente ha estado presente en la formación de la persona humana, incluso en el modelo pedagógico tradicional escolar —clases expositivas en aulas físicas, con el/la profesor/a asumiendo la centralidad del proceso. Aun en este modelo, considera Masie (2006), el aprendizaje del/de la estudiante era positivamente influenciado no solo por las actividades desarrolladas y generadas en el ambiente escolar —tareas, lecturas; sino también por la contribución proveniente de otros espacios y contextos sociales, como la conversación entre pares después de clase, el compartir anotaciones, la investigación en la biblioteca, los estudios en grupos, etc.

En Freire (2000a; 2007), Moran (2015) y Masie (2006), se reafirma la importancia de los diversos escenarios de aprendizajes para el proceso educacional. El aprendizaje humano es fruto de varias fuentes sociales, es por esencia mezclado por varios contextos. El punto innovador del modelo híbrido posibilitado por las tecnologías digitales reside en imprimir intencionalidad educacional en las acciones que ocurren en diferentes espacios sociales, extendiendo la intencionalidad pedagógica más allá del aula.

La diferenciación entre modelos educativos “presencial” versus “en línea” ya no es clara, ya no es posible concebir una educación que se restrinja al espacio escolar presencial. Los muros físicos y virtuales no contienen el proceso dentro de marcos preexistentes. Hablar de enseñanza combinada, en una sociedad altamente conectada (FLORIDI, 2015) puede parecer una discusión superada, o mejor, un hecho ya establecido,

indiscutible.

Para Freire (1989), la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. El mundo hoy trasciende la dimensión física. Es también un espacio virtual y cada vez más ampliado y potenciado por las tecnologías digitales, lo que exige de la educación una nueva perspectiva que amplíe sus límites. En otras palabras, es importante considerar que la “educación es híbrida” y, a partir de eso, aprovechar las ventajas de esta hibridización para el proceso educacional.

Independientemente del escenario de aprendizaje —en línea, presencial o híbrido— es fundamental que haya mediación dialógica entre las partes involucradas, pues el aprendizaje humano está esencialmente anclado en el diálogo (FREIRE, 2007). Por ello, en los procesos educativos desarrollados con uso de TDIC, es importante elegir tecnologías que garanticen la bidireccionalidad, el diálogo y la participación, como forma de posibilitar la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje (CARAPETO, BARROS, 2019; PRIMO, 2007; LEMOS, 2000; SILVA, 2014).

2.2. Metodología: procedimientos y estrategias de formación

La investigación tiene un enfoque cualitativo, de naturaleza descriptiva, respaldada en investigación bibliográfica y documental (GIL, 2010). Libros, tesis y artículos científicos compusieron la fuente bibliográfica. El planeamiento pedagógico, evaluaciones de reacción y anotaciones del diario de clase formaron parte de la investigación documental.

La estructura metodológica de este proyecto se inspiró en cuatro vertientes: en la Pedagogía de Paulo Freire con la teoría y praxis de los círculos de cultura y procesos dialógicos de enseñar y aprender, priorizando las categorías de dialogicidad, creatividad, criticidad, autonomía, amorosidad, esperanza y colaboración transformadora; en el enfoque cualitativo de investigación (MINAYO, 2008; CHIZZOTTI, 2000), con foco en el "diario etnográfico" (SOUZA, 1999), en el análisis de contenido temático, en la epistemología de formación de grupos reflexivos propuesta

por Abramowicz (2001) y por las nuevas acciones y reacciones cotidianas mediadas por las tecnologías de la información y comunicación, pues, como afirman Freire y Horton (2003), "El camino se hace caminando".

La Ejud-6 se encuadra en la categoría de escuelas de gobierno, cuya finalidad es elaborar acciones de formación continuada en servicio con miras al desarrollo de habilidades y competencias necesarias para las actividades profesionales del cuerpo de personas del Tribunal Regional del Trabajo de la Sexta Región (TRT6), con jurisdicción en el Estado de Pernambuco.

El curso de "Formación y Actualización Profesional" surgió como una demanda para atender la actualización profesional de trabajadores y trabajadoras con poco alfabetismo digital, dentro de un contexto de aislamiento social debido al covid-19 que exigía trabajo remoto y, consecuentemente, el uso intensivo de herramientas tecnológicas que viabilizan las actividades productivas en situaciones de no presencialidad física en el mismo espacio laboral del equipo.

En total, eran 15 trabajadores y trabajadoras con más de 10 años de experiencia profesional en el organismo, con gran experiencia acumulada en el modelo de producción con herramientas analógicas (actividades manuales, uso de máquina de escribir y comunicaciones por papeles impresos). El rango de edad estaba entre 50 a 60 años y mostraban gran resistencia a las nuevas tecnologías digitales, y todo lo que ello implica (correo electrónico, videoconferencias, internet, etc.).

Ante el aislamiento social impuesto por la pandemia del covid-19, el curso se llevó a cabo en formato sincrónico en línea, del 21 de mayo al 25 de agosto de 2021, mediante webconferencias en la plataforma Google Meet. Siempre en el horario de 14h a 16h.

Se realizaron reuniones preparatorias y de planificación pedagógica del curso, en un total de cinco (5) encuentros, siempre con la participación del equipo coordinador y de los/as docentes.

El diseño del curso estuvo compuesto por 2 módulos desarrollados en 15 clases síncronas en línea y 5 talleres en línea de intercambio de

experiencias. Los módulos se dividieron en macrotemas. El primero incluyó temáticas humanísticas abordando temas como "La construcción de relaciones emancipadoras en el ambiente de trabajo. ¿Es posible?"; autoevaluación en el ambiente de trabajo como base de la formación humana; el Diálogo y el "ser-más" en la constitución de un equipo colaborativo; concientización y autonomía: problematizando las relaciones de trabajo opresoras y emancipatorias; enseñar y aprender: una relación dialógica, preparando los talleres de formación.

El segundo módulo introdujo conocimientos técnicos en herramientas digitales de uso cotidiano de los participantes —como las de Google (Meet, Drive, Docs, E-mail, Calendar) y otras herramientas digitales imprescindibles para las rutinas administrativas y judiciales, además de temas socioemocionales vinculados a la práctica profesional ("salud socioemocional y el mundo del trabajo"; "ética en la organización pública").

Los talleres en línea se utilizaron para que los participantes, en parejas, impartieran una clase de 50 minutos para toda la clase, eligiendo una de las herramientas digitales abordadas en el segundo módulo.

Para los módulos de formación técnica, se seleccionaron servidores y servidoras del personal del TRT6, además de un profesor doctor en Educación de la Universidad Federal Rural de Pernambuco. En el módulo de formación humanística, fue elegida una profesora doctora en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco..

2.3. Presentación y Discusión de Resultados

Inicialmente, es importante destacar que la riqueza de información producida con la experiencia generó diversas problematizaciones tras el análisis de los datos recogidos. Sin embargo, por cuestiones metodológicas, este artículo presenta un análisis exploratorio del material, dejando posibilidades para nuevas investigaciones con enfoques específicos.

De los encuentros preparatorios para la planificación del curso, surgieron dos problemas a enfrentar en la formación: superar la barrera actitudinal de los servidores y servidoras, involucrándolos en la propuesta de una actualización profesional en sintonía con las herramientas digitales,

y preparar al equipo docente para la docencia en la formación en servicio.

Para el primer desafío, se propuso la inserción de un módulo abordando temáticas humanísticas, problematizando y enfrentando el desafío en la comprensión del ambiente de trabajo como espacio de relaciones sociales, de formación profesional continua y de enseñanza y aprendizaje constantes. Esto buscaba promover el crecimiento personal y profesional de los/as participantes y el reconocimiento de la importancia del colectivo en las conquistas y quehaceres diarios.

Para la preparación del equipo docente, se incluyeron nuevos encuentros preparatorios con todo el grupo, buscando el intercambio de experiencias y observaciones pertinentes a las metodologías y a la mejor pedagogía para trabajar la formación en servicio para público adulto. Referentes teóricos y metodológicos, como los basados en la pedagogía de Paulo Freire y en la andragogía, sirvieron de apoyo (ASSIS, 2021) y otros aspectos de la docencia y la profesionalidad en la formación de adultos fueron traídos a la luz (CAVALCANTI et al., 2016).

Desde el inicio, incluso antes de comenzar el curso, se percibió la importancia de apoyar el proyecto en referentes teóricos comprometidos con la formación docente mediante la escucha, el diálogo (FREIRE, 1987; 2007; GENTILI, 1997; DUSSEL, 2000). Los encuentros preparatorios realizados con el equipo de coordinación y docencia permitieron problematizar la realidad que se enfrentaría para, a partir de eso, emerger soluciones de transformación. Freire (1987; 2007) trata esta necesidad de problematizar la realidad para emerger prácticas emancipatorias. La problematización es vista como elemento de concretización del diálogo educativo y como posibilidad de creación de autonomía y saberes emancipatorios (FREIRE, 1987; ALBUQUERQUE, 2010). Los encuentros preparatorios también sirvieron para crear espacios reflexivos y de aprendizaje colectivo del hacer "docente", resignificando nuevas y viejas prácticas docentes. Paulo Freire afirma que "la formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidiano" (FREIRE, 2000b, p. 80).

Para superar otro obstáculo en la realización de la primera clase, el

equipo gestor del curso necesitó contactar telefónicamente a cada uno de los/as participantes para enseñar el uso de la plataforma de transmisión — Google Meet. En aquel momento de aislamiento social debido al covid-19 y considerando la especificidad del público objetivo, la solución fue explicar el uso de la plataforma mediante una llamada telefónica convencional, llamando al móvil de cada participante. En esa oportunidad, también se realizó una encuesta, resultando en la creación de un grupo en la aplicación de mensajería instantánea (WhatsApp) para facilitar el diálogo y ayudar en el proceso de alfabetización digital para el uso de Google Meet. Aquí se percibe que la solución fue encontrada en la experiencia y saberes que los/as participantes ya poseían. Freire (2015) enfáticamente refuerza la necesidad del respeto al saber del estudiante, de su historia de vida que es traída a los espacios de aprendizaje y que debe servir de elemento de compartimiento y punto de partida para otros saberes. El alfabetizado en tecnologías anteriores a la digital sirvió de gatillo para iniciar la construcción de una nueva alfabetización por los/as aprendices.

En los primeros encuentros sincrónicos en línea, la participación de los/as alumnos/as fue tímida y no hubo activación de sus cámaras. Con el objetivo de mejorar el compromiso y fomentar una relación dialógica entre docente y discentes en los módulos iniciales, se utilizó tecnología analógica para este fin. Mediante notas escritas manualmente y enviadas por Correos, la docente hizo llegar mensajes e indagaciones puntuales a cada uno de los 15 participantes, junto con el envío de mensajes privados por WhatsApp. En los cursos en EaD se suele priorizar el uso de las nuevas tecnologías digitales. Pero no siempre son suficientes para el desafío planteado. En el caso analizado, la combinación de tecnología analógica (mensaje por Correos) y nuevas y antiguas tecnologías digitales (celular, WhatsApp), mejoraron el compromiso en la clase, posibilitando la creación de un espacio acogedor y dialógico. Para Carapeto y Barros (2019), Primo (2017) y Silva (2014), la elección de la tecnología mediadora del aprendizaje debe garantizar bidireccionalidad, diálogo, participación e interacción en el ambiente virtual.

Los cinco (5) encuentros iniciales que abordaron la formación

humanística fueron esenciales para el desarrollo del curso. A partir de los temas trabajados y de la manera en que fueron trabajados — garantizando espacio para la voz, los saberes y angustias de cada participante, dentro de la pedagogía de Paulo Freire (FREIRE, 2007). Poco a poco cada discente fue apropiándose de su papel en este proceso, sintiendo su naturaleza humana de incompletud, inconclusión e inacabamiento, pero abiertos a la posibilidad de autorrealizarse cada vez mejor, buscando el SER MÁS (FREIRE, 1987). En las últimas clases del primer módulo, las personas ya se disculpaban — y lamentaban — no poder abrir sus cámaras por estar rotas o por señal débil de internet. También se percibía una intensa participación de todos, con uso del micrófono para preguntar y/o opinar durante las clases. En ese momento, se verificó un gran avance en la alfabetización digital de los/as participantes, resultante de sus actitudes más autónomas y emancipadoras.

En el módulo de formación técnica, los alumnos y alumnas llegaron con más autonomía y conscientes de sus roles y responsabilidades en el proceso individual y colectivo de aprendizaje de las herramientas digitales que les fueron presentadas. Con esto, las clases transcurrieron de manera muy satisfactoria. La tecnología digital ya no imponía miedo ni sensación de impotencia a los estudiantes, corroborando con Freire (1987), Gentili (1997) y Dussel (2000), que la educación, cuando se asienta en una base sustancialmente democrática y dialógica, permite a las personas realizar su propia humanización.

Como parte importante del curso, con el objetivo de trabajar con un ejemplo práctico la afirmación de Paulo Freire de que “quien enseña aprende al enseñar. Y quien aprende, enseña al aprender” (FREIRE, 2007, p. 25), en la planificación pedagógica del curso se incluyó un momento para que los participantes, en parejas, impartieran una clase de 50 minutos para toda la clase, eligiendo una de las herramientas digitales abordadas en el curso. Una vez definidas las parejas, se elaboró un itinerario formativo, en forma de acción didáctica, para compartir con los compañeros una de sus aprendizajes más relevantes: enseñar dialogando. Cada proceso formativo fue evaluado por el colectivo y los profesores-formadores, de manera dialógica, con el objetivo de perfeccionar el proceso. Todas las

parejas impartieron sus clases de manera muy segura y dialógica, enriqueciendo el curso con nuevos conocimientos, complementando la formación inicial dada por los docentes. Además, demostraron ser capaces de apropiarse de aspectos de las herramientas digitales (alfabetización digital), superando el bloqueo existente ante este nuevo escenario.

El proyecto, al invertir en una pedagogía basada en relaciones dialógicas, enfocada en la humanización y la democracia ciudadana, permitió que los participantes se reconocieran como parte activa de su destino y de su proceso formativo, sin temer la condición humana de incompletitud (FREIRE, 1987; SANTOS, 2000). En esto, ellos y ellas pudieron iniciar su camino en la alfabetización digital y, más que eso, pudieron reconocer sus potencialidades y autonomías para participar socialmente dentro y fuera de la institución.

Como evaluación final de cada sesión, se desarrolló una experiencia de evaluación formativa y emancipadora (ALBUQUERQUE 2010). También se solicitaron testimonios individuales escritos que sirvieron de base para la evaluación institucional de esta nueva metodología de formación docente. Se destacan las siguientes evaluaciones:

“Al principio me sentía incómodo, ya que virtualmente solo contactaba, vía WhatsApp, con una persona, pero después de la tercera clase ya estaba acostumbrado. Los profesores y demás compañeros colaboraron y fue otro aprendizaje que adquirí. Gracias a todos.” (P1). “Sobre la importancia del diálogo, de saber escuchar al otro, que siempre tenemos algo que aprender y enseñar.” (P2). “Intercambiar opiniones es valorar lo nuevo y no detenernos en los pequeños desafíos, somos capaces, solo es cuestión de intentarlo; el curso nos hizo ver que todo requiere compromiso, esfuerzo y ética.” (P3).

Sobre la adopción de Paulo Freire como autor de referencia en el módulo humanístico, todos los encuestados coincidieron en que “los aprendizajes en diálogo con Paulo Freire fueron valiosos para comprender la realidad; tener una visión crítica e intervenir con criticidad, reconociendo nuestros límites y posibilidades para ser mejores profesionales-sujetos humanos”.

La combinación de diversos artefactos digitales y analógicos — cartas por correo, mensajes en WhatsApp, llamadas telefónicas, clases síncronas en línea — colaboró en el éxito del curso, demostrando que el proceso educativo es multifacético, requiere diversas formas, formatos y enfoques, ya que nuestra sociedad es plural, no hay un único camino, sino varios caminos, atajos y senderos. El aprendizaje humano es fruto de varias fuentes sociales, es por esencia mezclado, es híbrido porque “ocurre en el contexto de una sociedad imperfecta, contradictoria en sus políticas y en sus modelos, entre los ideales afirmados y las prácticas realizadas” (MORAN, 2015, p. 26). Pero, al mismo tiempo, no se puede olvidar la finalidad de todo proceso educativo, “Es necesario producir un conocimiento prudente para una vida decente” — “Un conocimiento emancipación” (SANTOS, 2000, p. 38).

Concluido el análisis de las evaluaciones, quedó a los investigadores e investigadoras una pregunta: ¿es viable el modelo implementado en un mundo en constantes y rápidas transformaciones sociales derivadas de las tecnologías? No hay una respuesta, ella es un proceso en construcción. Lo cierto es que la lucha por una organización democrática siempre es un desafío institucional, en el cual el enfrentamiento de poderes y autonomías es constante. Esta propuesta, además de innovadora, estimuló la continuidad de la resistencia y la lucha, buscando la inclusión ciudadana de todas las personas servidoras en el espacio institucional de un órgano público.

3. Conclusión

La Escuela Judicial del Tribunal Regional del Trabajo de la Sexta Región (Ejud-6) tiene responsabilidad social con cada ser humano que la integra y, por diversas razones, necesita innovar para transformar sus procesos de formación continuada en espacios de autoría y coautoría de una educación emancipadora.

La metodología, inspirada en los círculos de cultura de la Pedagogía de Paulo Freire y en las categorías de diálogo y problematización, promovió una inserción en la realidad con profundo respeto al ser humano, considerando la praxis profesional y la responsabilidad como sujeto

humano individual y colectivo. En este contexto, fue posible construir el autoconocimiento, así como una inmersión crítica y propositiva en la realidad, resultando en transformaciones individuales y colectivas. El deseo de participación en las próximas formaciones fue declarado por el 100% de los docentes y discentes participantes.

Las instituciones y sujetos en la contemporaneidad necesitan estar preparados para enfrentar cambios estructurales y coyunturales en el espacio productivo. Estos aprendizajes son necesarios en el día a día laboral, pues demuestran que las innovaciones tecnológicas jamás pueden ser separadas de una sólida formación humanística ética, bajo pena de socavar los principios defendidos por la propia Ejud-6. Hay una necesidad urgente de invertir en itinerarios formativos que articulen competencias cognitivas, afectivas y psicosociales, con el objetivo de construir espacios substantivamente democráticos de socialización, productividad y humanización.

Las experiencias pedagógicas planificadas, desarrolladas y evaluadas de modo dialógico —a veces como profesores y profesoras, otras como aprendices— demostraron que no hay lugar para el fracaso, ni existen fracasados, sino sujetos humanos que, en estas experiencias, se dispusieron a mostrarse porque confiaron y se sintieron acogidos y respetados; deseosos y disponibles para nuevos perfeccionamientos, y creyeron en el diálogo como uno de los caminos exitosos de formación humana.

La ética universal del ser humano, construida por Paulo Freire, debe ser la base de los procesos formativos más simples y/o complejos en las Escuelas Judiciales, para que una educación como práctica de la libertad se efectúe como praxis de la justicia.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere A. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. *Gestão Paulo Freire: a ousadia*

de democratizar a “educação na cidade” de São Paulo (1989-1991). *In*: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ASSIS, Mário dos Santos de. Diálogo entre a pedagogia de Paulo Freire e a andragogia de Malcolm Knowles: contribuição para educação de adultos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 11., 2021, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2021. p. 165-177. v. 1. Disponível em: <https://edicoes.centropaulofreire.com.br/2021/arquivos/AnaisColoquioInternacionalPauloFreire2021-Eixo2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BUARQUE, Cristóvam. Os círculos dos intelectuais. *In*: ROITMAN, A (org.). **O desafio ético**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

CARAPETO, C.; BARROS, D. M. V. Nutrition and health as virtual class at Open University (Portugal): pedagogical strategies for higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2019.

CAVALCANTI, Verônica Tavares; ALBUQUERQUE, Targelia de Souza; ASSIS, Mário dos Santos; MOTA, Ana Elizabeth Japiá; COSTA, Rosa. Docência e profissionalidade: a formação de educadores na Escola Judicial do Tribunal do Trabalho da Sexta Região. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1534>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da**

exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FLORIDI, L. **The Onlife Manifesto.** Being human in a hyperconnected era. London: Springer International Publishing, 2015. DOI: 10.1007/978-3-319-04093-6. (Edição do Kindle).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo. Cortez, 2000a.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica Regional da ANPED SUL**, p. 1-22, 2016.

LEMOS, A. Cibercidades. *In*: LEMOS, A.; PALÁCIOS, M. (ed.). **Janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2000.

MASIE, E. The blended learning imperative. *In*: GRAHAM, C. J. B. A. C. R. (ed.). **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs.** San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. p. 22-26.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação,

hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

PRIMO, A. F. T. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução de: D. M. Miranda. São Paulo: Edipro, 2019.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014. (Coleção Práticas Pedagógicas).